

المعرفة 133

العدد ١٣٣ ربيع الآخر ١٤٢٧ هـ مايو ٢٠٠٦ م

مرزوق بن تنباك

مناهج الدنيا

لا تنظف رأسي

من «غبار الوهابية»!

اختبار القدرات

المحلي... مسخ!

ما الذي يجعل

المدارس جيدة؟

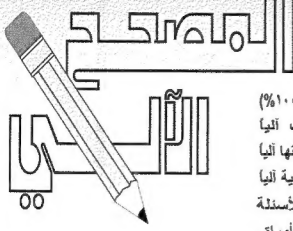
النساء وقعتن

في الفخ!



ذوو الاحتياجات الخاصة

لن يبقى خارج المجتمع أحد



النظام المتكامل لإدارة شئون الإختبارات

- مصمم خصيصاً ليتوافق مع إجراءات التربية والتعليم العام السعودية لجميع المراحل (سعودي ١٠٠%)
- تسج أسماء الطلاب والصفوف والشعب والمقرارات من معارف ألبا
- بنك أسئلة متكامل عربي/إنجليزي شامل تحليل تربوي للأسئلة من واقع تطبيقها ألبا
- تحضير الإختبارات بالخط العشوائي الآلي لإخراج ورقة الإختبار الأساسية ألبا
- تصحيح ألي لأوراق الإجابات وحذف وإهداء وتقويم تربوي للأسئلة
- نقل الإختبار إلى معامل الحاسب الآلي ومواقع ويب لإجراء الإختبار بلا أوراق
- نقل ألي لدرجات الطلاب لمواقع الإنترنت ليتابع أولياء الأمور التحصيل التربوي
- سهولة تدقيق ووزن واعتماد ودمج كشوف الدرجات المرحلية والتراكمية النهائية
- إرسال التعليم والتتائج برسائل الجوال وتظليل ألي لأوراق الإجابات وأرقام الجلوس
- أكثر من ١٠٠ تقرير تربوي تفصيلي وموجز وإستثنائي وإحصائي وبالتمثيل البياني
- رصد ألي لدرجات المادة في برنامج معارف - سهولة الإستخدام وقوة الأداء

مطبق في أكثر من ٥٠٠ منى تربوي
إختبار القايان الأساسية للعلماء بالتعليم
الإختبارات التحصيلية بإدارات تربية وتعليم
كليات المعلمين ومدارس تعليم عام

نوفر جهاز نصحيح إختبارات للمدارس

- متوافق مع برنامج المصحح الألي
- سرعة تصحيح ٣٥ ورقة إجابة في الدقيقة
- خمس سن سؤال صحت خطأ أو إخطر الصحيح
- خفيف الوزن - صغير الحجم - عالي الإعلاوبة
- للإختبارات والبحوث وتقييم المعلمين



أسماء المختبرين	بنك الأسئلة	تحضير الإختبارات	أوراق الإجابات	تدقيق وتحليل الإجابات	كشوف درجات مرحلية	كشوف درجات تراكمية	إعدادات	تعريف
-----------------	-------------	------------------	----------------	-----------------------	-------------------	--------------------	---------	-------

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم
المدرسة السعودية المثالية

النظام الألي المتكامل

لإدارة شئون الإختبارات ورصد الدرجات

حقوق الطبع محفوظة ٢٠٠١ - ٢٠٠٦ الميكنة لتطوير النظم
ص.ب ١٣٤٥٣ الرياض ١١٦٧٣ السعودية
هاتف: ٢٧٠٢٨٠٠ فاكس: ٢٧٠٢٨٠٥

زيارة موقعنا طلب مساعدة دليل المستخدم شرحة تدريبي



«كان يُحسُّ من أمِّه رحمة ورأفة، وكان يجد من أبيه ليلاً ورفقاً، وكان يشعر من إخوته بشيء من الاحتياط في تحدثهم إليه ومعاملتهم له. ولكنه كان يجد إلى جانب هذه الرحمة والرأفة من جانب أمِّه شيئاً من الإهمال أحياناً، ومن الغلظة أحياناً أخرى. وكان يجد إلى جانب هذا اللين والرفق من أبيه شيئاً من الإهمال أيضاً، والازورار من وقت إلى وقت، وكان احتياط إخوته وأخواته يؤذيه، لأنه كان يجد فيه شيئاً من الإشفاق مشوباً بشيء من الازدراء.

على أنه لم يلبث أن تبين سبب هذا كله، فقد أحس أن لغيره من الناس عليه فضلاً، وأن إخوته وأخواته يستطيعون ما لا يستطيع، وينهضون من الأمر لما لا ينهض له. وأحس أن أمِّه تأذن لإخوته وأخواته في أشياء تحظرها عليه، وكان ذلك يُحفظه. ولكن لم تلبث هذه الحفيظة أن استحالت إلى حزن صامت عميق، ذلك أنه سمع إخوته يصفون ما لا علم له به، فعلم أنهم يرون ما لا يرى».

طله حسين

من كتابه «الأيام»

المعرفة

مجلة شهرية تصدر عن
وزارة التربية والتعليم
المملكة العربية السعودية

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز
وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز

العدد (١٣٣) - ربيع الآخر ١٤٢٧ هـ - مايو ٢٠٠٦ م

المشرف العام

عبدالله بن صالح العبيد
وزير التربية والتعليم

رئيس التحرير

زياد بن عبدالله الدريس

نائب رئيس التحرير

سلطان بن عبدالعزيز المهنا

مدير التحرير

خالد بن عبدالله الباطي

مديرة التحرير «لشؤون تعليم البنات»

فاطمة بنت فيصل العتيبي

سكرتير التحرير

عبد الوهاب بن يوسف المكينزي

الإخراج الفني

ينال رياض إسحق

إدارة النشر



رقم: ٦٢٠٠-١٣١٩

تتولى الموضوعات والمقالات في هذه
المجلة بخضوع لاستشارات فنية.

البند الأول: المواد المنشورة في هذه المجلة لا تعبر
بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم.

بسم الله الرحمن الرحيم

💡 أصبح الفصل الدراسي بل المدرسة على كف «سهم» فإن ارتفع وانتعش لقي الطالب - لا ندري عن الطالبية - من معلمه كل ابتسام وبشاشة وعطاء. وإن هو انخفض وكسَد وهوى عاد الطالب إلى منزله مثل ما ذهب مع قليل من الكآبة والإساءة. وهذا المترابطة العجيبة التي بليت بها المدرسة تثبُّ إن لم «تقص» أرجلها وتحاسب «أرجلهم» المتسربة بأن تنقلب إلى «مطرسة». الأخبار تقول إن هناك ألقًا مؤلفة من المعلمين في سوق الأسهم بين مستثمرين ومضاربين وإن هناك نسبة كبيرة منهم «تزرُق» الصالات في الدوام الرسمي. وإذا كانت الأخبار الصحفية تقول أيضًا إن «ضبطية» الوزارة وجدت أن ٦٠٪ من الاستعمال اليومي للحاسب الآلي في الوزارة تذهب لزيارة موقع «الأسهم» وتعاطي تجارتها وأخبارها وشائعاتها فإن المدرسة ستشهد - والحال ههنا - مضاربة بين تحقيق ذاتها وتحقيق أهدافها وبين تحقيق ذاته «المالية» وتوطيد علاقته مع البنوك بزيادة رصيده.

أن تتاجر بالأسهم حق مشروع ولكن أن تتاجر بمهنتك التربوية والأمانة الملقاة على عاتقك فهو أمر يهين جيلًا من المعلمين الأجلاء الذين يدركون أنهم قباطنة سفن التعليم فإن هم أمعلوا تاه بالطلاب الطريق وغرفوا.

أوجدوا الحلول قبل أن تتردد مقولة: «أصلحوا ما أوجدوا في صالات الأسهم ودهاليزها فيصلح التعليم» وقبل أن تصدق الشائعة المخجلة: «أنه - ولله الحمد - أصبح في كل مدرسة معلم أسهم» لا تصحح

٦	الملف
٨٢	رؤى
٩٦	إنترنت
١٠٤	مكتبة
١١٤	نفس
١١٨	فكر
١٢٦	نحو الذات
١٣٢	سبورة
١٤٤	أنا والفشل
١٤٨	نوتة
١٥٠	وجهة نظر
١٥٤	ثرثرة
١٥٦	يومييات معلم
١٥٩	١٠١
١٦٠	تكوين

126



الإدارة بالأذنية!

114



شضايا الفراغ العاصفي

104

الاستجابة الثقافية الغربية
للتاريخ العربي الإسلامي

118



العقل المغلق أو الدوجماطيقية

الأسعار

السعودية ١٠ ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،
الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،
البحرين ١٠٠٠ فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠ بيعة،
اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،
الأردن ٢٥، دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،
مصر ٥ جنيهات، السودان ١٥٠ ديناراً،
المغرب ١٥ درهماً.

المراسلات

باسم: رئيس التحرير
ص.ب ٢٣٠٠٧ - الرياض ١١٣٢١
هاتف: ٤١٩ ٤٠ ٤٠ فاكس: ٤١٩ ٤٧ ٤٧
فاكس مجاني: ٨٠٠ ١٢٤ ٢٢٧٧
Letters should be sent to
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel. 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

المراسلة

156



من عجائب إجابات الطلاب

154



لكزة في البطن

148



أحلام

150



مسعود القرشي
الأسرة تتحمل ٢٥٪
من كلفة تعليم أبنائها

الإعلان

الرياض: 4197333. فاكس: 4197696

Advertising@rawnaa.com

روناء للإعلان والتسويق

ص. ب. 26450 الرياض 11486

التوزيع

الوطنية للتوزيع



الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال

وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.

سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للاشتراك

الرياض: 4197333. فاكس: 4197696

فاكس مجاني: 8001242277

Subscriptions@rawnaa.com

ذوو الاحتياجات الخاصة.. اختبار المجتمع



☀️ ذوو الاحتياجات الخاصة «المعوقون، فئة غالبية في ميزان المجتمعات ليس لأنهم صابرون على ما أصابهم فقط، بل لأنهم اختاروا للمجتمع وما إذا كان تطوره وتقدمه حقيقياً ينبع من الإنسان وإليه وليس صفاً للأجهزة والآلية والجسور والرخام، وعبودية للتقنية. كما أنهم إنذار يومي لك ولي وله ولها أنه يمكن أن تنضم إلى الإعاقة، إما بسبب سوء التغذية، أو بسبب حادث مرور لا يستغرق سوى ثوان معدودة، أو عارض صحي يقضم حركتك أو حواسك.. هذه الفئة اختاروا لثقافة المجتمع ووعيه وعقليته فأما أنه يتعامل مع الجسد ويقيم من خلاله إنسانه، أو هو يقيس الأفراد بعقولهم وإنتاجهم وإنسانيتهم. وبين التعاملين فرق هسيح يبين إذا ما كان مجتمع أو آخر انعتق من الأنانية والغلظة والتخلف أو ظل يركض خلف المستقبل الوهم دون أن يعير كل أفراده الاهتمام نفسه والتطوير لنفسه والحب لنفسه.

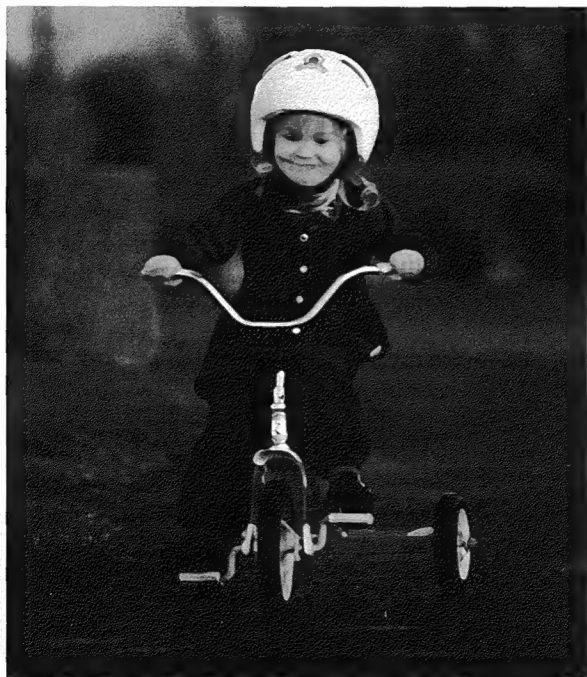
قضية الإعاقة أمانة هي أيضاً.. مثلما هم المعوقون أمانة في أعناق والديهم ومؤسسات مجتمعاتهم وأنظمتهم ولوائحه وتنظيماته. وهذه القضية ستظل في طور «الصراخ، بها عنها ما لم تنقل بشمولية وإتقان من الهم الخاص إلى الهم العام، ومن سور «المنزلية، وبعض «المدارس، إلى قلب المجتمع وحياته، خاصة أن ذوي الاحتياجات الخاصة يبلغون في غالبية دول العالم ما نسبته ١٠-١٣٪ من أعداد السكان قابلة للتزايد مع شراهة الحروب والحوادث المرورية والكوارث الطبيعية. وأولى خطوات إدراج ذوي الاحتياجات الخاصة في وسط الاهتمام الاجتماعي الكلي هو إظهارهم تحت الشمس وظهورهم في تفاصيل المشهد اليومي للمجتمع، ودمجهم في فعالياته الحياتية المختلفة. ولعل أولى خطوات الدمج الناجحة هي إشراكهم في الفصل الدراسي حتى يعلم النشء الجديد أن هناك ذوي احتياجات خاصة، وأنهم يحتاجون إلى يد حقيقية وصادقة للعبور بهم ومعهم إلى الغد.



التربية الخاصة : المفهوم والتوجهات الحديثة

لن يبقى خارج المدرسة أحد

عبد العزيز السرطاوي* - الإمارات



*رئيس قسم التربية الخاصة بجامعة الإمارات

لقد عانى الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم ومستوياتهم العديد من الممارسات والإجراءات المختلفة التي اتسمت في أفضل الأحوال بالعزل والحرمان من أدنى مستويات الخدمات والتسهيلات التي يتلقاها أقرانهم من الأفراد العاديين. وقد استمر هذا الحال بمعدلات تفاوتت حدتها من مجتمع إلى آخر. وذلك وفق المعطيات والمعتقدات الدينية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وفي بداية القرن الماضي بدأت تبرز بعض المحاولات العلمية من قبل عدد من الأطباء والعلماء والتي كانت تهدف إلى محاولة تقديم خدمات تأهيلية وتدريبية محدودة.

الحديثة. وحيث إن هذه الظاهرة لا يمكن مجابها فتقل من خلال الحلول التي قدمتها الميادين العلمية الأخرى كالجانب الطبي مثلاً، فقد لجأت الجهات الاجتماعية والتربوية في مختلف الدول إلى إنشاء برامج تربوية تعني بتوفير خدمات تأهيلية وتربوية وتدريبية متخصصة لهذه الفئة من الأفراد.

وقد أشارت أحدث التقديرات المتعلقة بمدى انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع إلى أن نسبة هذه الحالات قد يزيد في بعض الأحيان على ٢٠٪، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار تلك الحالات من الأطفال الذين يعانون مشكلات تعليمية أو سلوكية. وهذا يعني أن نسبة لا بأس بها من طلبة المدارس يعانون مشكلات أو صعوبات تعيق تحصيلهم المدرسي كما تعمق العملية التعليمية برمتها، مما يضطرهم في كثير من الأحيان إلى التسرب من المدارس المادية في أحسن الأحوال، أو التحويل إلى مراكز المرافقين. ولا تقتصر هذه التأثيرات السلبية على الأطفال فحسب، بل تتدهم كى تصل إلى أسرهم ومجتمعاتهم. ويشير مصطلح الإعاقة إلى إصابة الفرد بعجز ما ينتج عنه عدم قدرة الفرد على تحقيق تفاعل مشر مع البيئة المحيطة. ويرتبط بهذا المصطلح مسميات أخرى مثل الإصابة التي تعني إصابة الفرد بخلل في مرحلة ما بعد الولادة أو قبلها، وهو ما يطلق عليه أحياناً بالنقص أو العيب الخلقي. أما العجز فهو يعني قصور في أداء الوظائف نتيجة لإصابة الفرد بخلل أو عيب ما.

أما مفهوم «التربية الخاصة» فإنه يعني تقديم وتيسيق ومتابعة مجموعة شاملة من الممارسات والخبرات ذات الصلة بالتأويح التعليمية والتقييمية والخدمات

أما في النصف الثاني من القرن الماضي (وبالتحديد في الستينيات والسبعينيات منه) فقد ظهرت ملامح جادة وبيوار وعي مجتمعي نحو هذه الفئة من الأفراد، بحيث يمكننا القول إن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لم ينالوا حقهم المشروع في الحصول على البرامج التربوية والتأهيلية والتدريبية إلا في العقود القليلة الماضية. ويعود السبب في ذلك كما أسلفنا إلى إدراك المجتمعات المعاصرة تدريجياً جدوى وأهمية توفير مثل تلك الخدمات لهذه الشريحة من أبناء المجتمع. ولقد أدت العديد من المبادئ والأسس الأخلاقية والدينية والاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى ما تضمنته مختلف الدساتير والتشريعات الوضعية التي لم تستثن بأي حال من الأحوال ذوي الاحتياجات الخاصة من حقهم في التعليم - دوراً مميزاً في تكريس مشروعية تلك الخدمات. ويمكن القول أيضاً إن سبب اهتمام المجتمعات المعاصرة هو اعتبار مسألة الإعاقة إحدى القضايا الاجتماعية والاقتصادية والتربوية. فالإعاقة بعد ذاتها لا تشكل عبئاً على الفرد نفسه وأسرته فحسب، بل إن آثارها تمتد لتصل كافة قطاعات المجتمع.

وكما هو معلوم، فإن أعداد ونسب ذوي الاحتياجات الخاصة لا تختلف كثيراً من مجتمع إلى آخر. ويتوقع أن يصل شيوخ هذه الحالات في أي مجتمع من المجتمعات إلى حوالي ١٠٪ في أحسن الأحوال وذلك وفق إحصاءات الأمم المتحدة. وبذلك، فإن مجتمعاتنا العربية كغيرها من المجتمعات تعاني هذه الظاهرة، ففي أسن الظروف تبلغ نسبة الإعاقة حوالي ١٠٪ مما يعني وجود مشكلة مجتمعية يجب مواجهتها بأحدث الوسائل والأساليب العلمية

أو برامج خاصة بهم كالمراكز أو الفصول الخاصة، بل إنها أخذت منحى أكثر تحضرًا، فمُنذ مؤتمر «سلامنكا» في عام 1٩٩٠م وما سبقه أو تلاه من تشريعات وقوانين بدأت العديد من الدول بتوفير فرص تعليمية متكافئة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بأقرانهم العاديين، وذلك نظرًا ل عوامل متعددة منها على سبيل المثال (لا الحصر): عوامل متعلقة بالتكلفة الاقتصادية والدور الاجتماعي الإيجابي وعدم عزل هذه الحالات عن بيئتهم الطبيعية، وكذلك إمكانية التعامل مع هذه الحالات في الصفوف العادية، حيث إن الغالبية العظمى منهم يعانون فقط مشكلات وصعوبات بسيطة يمكن التعامل معها بسهولة ويسر من قبل معلمي الصفوف العادية. فبدلًا من إهمال أصحاب هذه الحالات الذين قد تزيد نسبتهم كما أشرنا آنفًا على ٢٠٪، فإنه يمكن من خلال إعداد الكوادر المتخصصة وتهيئة الظروف المكانية وتوفير المناهج المناسبة دمجهم في نظام التعليم العام، وبالتالي منع تفاقم مشكلاتهم أو تسربهم من المدارس العادية.

يختلف مفهوم المدرسة الشاملة إلى حد ما عن فكرة الدمج التي سادت خلال العقود القليلة الماضية. فهي المدرسة الشاملة يتم التركيز أولاً على احتواء جميع التلاميذ منذ البداية دون استثناء أحد منهم، وبما أن المدرسة ضمن هذا التوجه تفتح أبوابها منذ البداية لجميع التلاميذ، فإنه لن يبقى خارجها أحد يكون في حاجة إلى دمج أو إلى الإعادة إليها. وتقوم فكرة المدارس الشاملة، كما أوضح القريوتي (٢٠٠١م)، على أهمية توفير فرص التعليم والتدريب لجميع التلاميذ ضمن برنامج المدرسة العادية على نحو يكون فيه البرنامج المقدم مصمماً بشكل يلبى احتياجات جميع التلاميذ، ويخلق في نفس الوقت بيئة صفية ومدرسية تدعّية.

وتعتمد الفلسفة التي تقوم عليها فكرة المدارس الشاملة في الأساس على الدور المتوقع والوظائف الحقيقية للمدرسة، بحيث يفترض أن تتحمل المدرسة مسؤولية أخلاقية تتحقق من خلالها فرص المساواة والإنصاف لجميع التلاميذ مهما اختلفت حاجاتهم. فعلى المدرسة تقع مسؤولية احتواء جميع التلاميذ والعمل على تطوير أهداف ملائمة لكل تلميذ بدلاً من تكليفهم جميعاً بتعلم نفس المهمات كي يكونوا بنفس المستوى من الكفاءة. وعلى المدرسة أيضاً أن تنظر إلى الخصائص الفردية لكل تلميذ بدلاً من النظر للبعض على أنهم ذوو احتياجات خاصة. ■

المساعدة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون صعوبات تعليمية وسلوكية وانفعالية وجسمية وصحية. ويجب أن تكون تلك الخدمات والممارسات مصممة وملائمة بحيث تلبي الاحتياجات الفردية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وتساعد في نفس الوقت على تمييزهم في الجوانب التربوية والاجتماعية والسلوكية والجسمية. كما أنها تركز حصولهم على فرص متكافئة في التعليم والاندماج في كافة المناحي الأكاديمية والاجتماعية.

ولتصنيف فئات التربية الخاصة، فإنه يمكننا الاعتماد على تصنيفها وفق قانون IDEA لسنة ١٩٩٧م. وفيما يلي قائمة بهذه الفئات وفق القانون المشار إليه أعلاه:

1-	Learning Disabilities	صعوبات التعلم
2-	Emotional /Behavioral disorders	الاضطرابات الانفعالية السلوكية
3-	Other Health Impairment	الإصابات الصحية
4-	Mental Retardation	الإعاقة العقلية
5-	Speech & language disorder	اضطرابات اللغة والكلام
6-	Traumatic Brain Injury	إصابات الدماغ
7-	Hearing Impairment	الإعاقة السمعية
8-	Visual Impairment	الإعاقة البصرية
9-	Multiple Disabilities	الإعاقات المتعددة
10-	Autism	التوحد
11-	Developmental disabilities	الاضطرابات النمائية
12-	Orthopedic imperilment	إصابات العظام
13-	Deaf- Blind	الصمم والمكفوفون

وفيما يتعلق بمراحل تطور خدمات التربية الخاصة، ففني عن القول إن هذه الخدمات قد تطورت بخطوات متسارعة في العقود القليلة الماضية. فكما هو معلوم، أنه منذ أربعة أو خمسة عقود كانت المراكز الداخلية تركز على عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات تمنى فقط بخدمات الرعاية الأولية والصحية. لكن هذه الخدمات بدأت تتجه تدريجياً نحو دمج هؤلاء الأفراد في مجتمعاتهم المحلية. وقد توجت الجهود الساندة لهذا التوجه بظهور مفهوم النُهج الشامل. وهذا المفهوم، فإذن التوجهات العلمية الحديثة لم تقتصر على توفير الخدمات التربوية والتأهيلية لهذه الحالات في مؤسسات

لن يبقى خارج المدرسة أحد



الخليج
AL KHALEEJ
TRAINING AND SERVICES

تعمق أكثر

للتعرف على طرقنا الفريدة



خبرات دولية وبروزة محلية

إن خبرتنا الطويلة التي تمتد لأكثر من ثلاثة عقود مماثلة لتدريج طاقمنا المتميز الذي يعمل
التدريب المطور التي تؤكد التزامنا بتوفير أفضل الخدمات التي تلبي احتياجاتنا
أجل الخبرات الدولية بجديده مع الطاقم للتدريب الجاهز



بعد ٨ سنوات من «مشروع التوسع في دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة» في مدارس التعليم العام

٨٨٪ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يدرسون في مدارس التعليم العام

ناصر علي الموسى * - الرياض



*: المشرف العام على التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم

لشي عام ١٤١٧هـ وضعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة، استراتيجية تربوية تركز على عشرة محاور. نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين. وتحقيقاً لأهداف هذه الاستراتيجية، فقد تبنت الأمانة العامة للتربية الخاصة، عدداً من المشروعات الطموحة. يأتي في مقدمتها مشروع التوسع في تطبيق أسلوب دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام.

- طريقة الدمج الكلي: التي تتم عن طريق استخدام الأساليب التربوية الحديثة مثل: برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار. وبرامج المتابعة في التربية الخاصة.

الفئات المستهدفة

يستهدف الدمج فئتين: فئة موجودة أصلاً في المدارس العادية تستفيد فعلاً من برامجها التربوية، لكنها في حاجة إلى برامج التربية الخاصة مثل: فئة الموهوبين والمتفوقين، وفئة ذوي صعوبات التعلم وفئة المعوقين جسمياً وحركياً، وفئة ضعاف البصر، وفئة المضطربين سلوكياً وانفعالياً، وفئة المضطربين تواصلياً.

أما الفئة الثانية: فهي تدرس تقليدياً في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، ولكنها في حاجة إلى الاندماج التام مع أقرانها في المدارس العادية مثل: فئة المكفوفين وفئة ضعاف السمع.

عرفت «القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة» في وزارة التربية والتعليم الدمج التربوي على أنه «تربية وتعليم الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة».

ويهدف هذا المشروع (الدمج التربوي) إلى توفير البرامج التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة قرب سكن أهاليهم، وفي الظروف البيئية العادية التي يحصل فيها أقرانهم من العاديين على الخدمات نفسها، والعمل بقدر الإمكان على عدم عزلهم في أماكن منفصلة.

طرق الدمج

يتم تنفيذ الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية على طريقتين:

- طريقة الدمج الجزئي: والتي تتحقق من خلال استعدادات برامج فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

أهم الفوائد

لقد عدت الدراسات والأبحاث فوائد الدمج التربوي، التي يمكن إجمال أهمها على النحو الآتي:

- يتيح للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فرصة البقاء في منازلهم مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية. الأمر الذي يمكنهم من أن يكونوا أعضاء عاملين في أسرهم وبناتهم الاجتماعية، كما يمكن هذه الأسر والبيئات الاجتماعية من القيام بالتزامها تجاه أولئك الأطفال.
- يعمل على الحد من المركزية في عملية تقديم

البرامج التعليمية، وهذا يهيئ الأرضية التي تمكن المجتمعات المحلية من التأثير في مجريات عملية تربية أبنائهم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كما يتيح الفرصة أيضاً للمؤسسات التعليمية المحلية المختلفة أن تستفيد من تجربة تربية هؤلاء الأبناء.

- يشكل وسيلة تعليمية مرنة، يمكن من خلالها زيادة وتطوير وتنويع البرامج التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- يزيد التقبل الاجتماعي للأطفال المعوقين من قبل أقرانهم غير المعوقين. ومن ثم فإن التدرّس لهم في الفصول العادية يمكنهم من محاكاة وتقليد سلوك الأطفال العاديين، فيزداد التواصل والتفاعل الاجتماعي معهم.

- يسهم في تحسين اتجاهات الأطفال غير المعوقين نحو أقرانهم المعوقين كثيراً. كما يسهم أيضاً في تحسين اتجاهات الأطفال المعوقين نحو أقرانهم غير المعوقين.
- يعمل على إيجاد بيئة تعليمية تشجع على التنافس الأكاديمي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

- يعمل على إيجاد بيئة واقعية يتعرض فيها الأطفال ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة إلى خبرات متنوعة ومؤثرات مختلفة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.

- يعمق فهم المربين للفروق الفردية بين الأطفال، كما يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء، أن أوجه التشابه بين التلاميذ العاديين وأقرانهم غير العاديين أكبر من أوجه الاختلاف.

- التكلفة المادية لتدريس الأطفال غير العاديين في المدارس العادية أقل بكثير من تكلفة تدريسهم في مدارس منفصلة، ذلك أن تدريس هؤلاء الأطفال في المدارس العادية يمكننا من الاستفادة من المبنى المدرسي بما فيه من مستلزمات مكانية وتجهيزية، وكوادر بشرية، ولا يحتاج إلى أكثر من معلمين متخصصين في التربية الخاصة، وبعض



■ عرفت «القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة» في وزارة التربية والتعليم الدمج التربوي على أنه «تربية وتعليم الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة» ■

شكل التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة المدمجون في المدارس العادية في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ نسبة ٨٨٪ من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة، وشكلت نسبة التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة ٧٠٪ من إجمالي تلميذات التربية الخاصة.

- لم تعد التربية الخاصة تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب، وإنما أخذت تتسع ببرامجها لتشمل المدن الأقل كثافة، بل حتى القرى والأرياف في مملكتنا مترامية الأطراف.

- لم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات الموقنين التقليدية المعروفة مثل: المكفوفين، والصم، والمتخلفين عقلياً. بل امتدت لتشمل فئات أخرى كثيرة مثل: الموهوبين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والموقنين جسمياً وحركياً، والتوحيدين ومتعددي الموق.. والعمل جارٍ على استحداث برامج جديدة لاستيعاب جميع الفئات التي تدرج في نطاق المفهوم الشامل الحديث للتربية الخاصة.

- تعددت أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة، فقد أصبح لدينا معاهد داخلية، ومعاهد نهائية، وفصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف مصادر، وبرامج معلم متجول، وبرامج معلم مستشار، وبرامج متابئة في التربية الخاصة، مما أدى إلى تلبية احتياجات الأطفال

المستلزمات التجهيزية المرتبطة بطبيعة الفئة المستفيدة. وفي المقابل فإن تدريس هؤلاء الأطفال في مدارس منفصلة يتطلب بناء أو شراء أو على الأقل استئجار مبان ضخمة تكلف مبالغ مالية كبيرة. هذه المباني تحتاج إلى تأثيث وتجهيز، وإلى صيانة مستمرة، وإلى جهاز إداري وفني يتولى عملية الإشراف والمتابعة.

نتائج كمية ونوعية

نظراً لما لأسلوب الدمج من فاعلية تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية، فقد أحدث نقلة كمية ونوعية في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة، رغم قصر عمر تجربتها في هذا المجال.

فمن حيث النمو الكمي ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من ٦٦ معهداً وبرنامجاً للبنين والبنات في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦ هـ إلى ١٨٧٥ معهداً وبرنامجاً للبنين والبنات في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ، كما ارتفع عدد طلاب هذه المعاهد والبرامج من ٧٧٢٥ طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦ هـ إلى ٤٢٣٧٩ طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ.

أما التطور النوعي فيتمثل فيما يلي:

- جاءت الزيادة المشار إليها آنفاً في عدد المعاهد والبرامج لصالح البرامج المستحدثة في مدارس التعليم العام على حساب المعاهد، إذ كان عدد المعاهد في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦ هـ ٥٤ معهداً للبنين والبنات، وكان عدد البرامج في ذلك العام ١٢ برنامجاً للبنين، بينما أصبح عدد المعاهد في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ ٦٤ معهداً للبنين والبنات، وأصبح عدد البرامج ١٨١ برنامجاً للبنين والبنات. وحتى الزيادة الضئيلة في عدد المعاهد تعود إلى تحول بعض المعاهد ذات المراحل المتعددة إلى أكثر من معهد بالنسبة للبنين أو افتتاح معاهد جديدة للبنات.

ونتيجة لذلك أصبحت أعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق كثيراً أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات في المعاهد والبرامج التابعة لها، حيث

والانعزالية) على التحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي، ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

- اتجاهات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي.

- الآثار الإيجابية والسلبية التي أحدثتها عملية الدمج في البيئتين المنزلية والمدرسية.

وعلى كل حال، فإن عمليات تقويم برامج التربية الخاصة في المدارس العادية تعتمد اعتماداً كبيراً على نتائج الجولات الميدانية التي يقوم بها المشرفون التربويون -بشكل منتظم- ويقدمون من خلالها تقارير مفصلة تشمل على معلومات قيمة مثل: طبيعة سير العمل في البرامج، نقاط القوة والضعف في البرامج، المشكلات التي تواجه البرامج، التوصيات والمقترحات والحلول المناسبة للمشكلات، وينبغي التنويه -هنا- عن حقيقة غاية في الأهمية مؤداها أن عملية تقويم برامج الدمج التربوي تتم في المملكة بفرض النهوض بمستوى خدمات التربية الخاصة المقدمة من خلالها كماً ونوعاً، وليس بفرض الحكم عليها بالنجاح أو الفشل، ذلك أننا نرى أن وجودها في مدارسنا يعد ضرورة حتمية لأنها تقدم لنا آلية تعليمية مرنة تمكننا من الوفاء باحتياجات جميع الأطفال غير العاديين في المملكة.

صعوبات التطبيق

يندر أن يوجد أية مشروع عملاق مثل مشروع الدمج الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم بدون بعض الصعوبات، ومن أبرز الصعوبات التي واجهتها في تطبيق هذا المشروع:

- تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عملية الدمج.

- وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى بعض شرائح المجتمع نحو ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

- عدم تهيئة مباني مدارس التعليم العام لتلبية احتياجات جميع فئات الأطفال غير العاديين. ومما يبعث على الراحة والاطمئنان أن هذه

غير العاديين على اختلاف فئاتهم.

- على الرغم من الإقبال المتزايد على الاستفادة من التربية الخاصة نتيجة لازدياد الوعي الاجتماعي، وعلى الرغم من قبول السكان الداخلي لأعداد من فئات لم يسبق لها الاستفادة منها، إلا أن هناك اتجاهاً يشير إلى تناقص أعداد التلاميذ المقيمين فيه عاماً بعد آخر.

- أظهرت نتائج الاختبارات التحصيلية تفوق التلاميذ المكفوفين المدمجين على أقرانهم المبصرين في بعض مدارس المملكة مثل: ثانوية عرفات بجدة، وثانوية أبي أيوب الأنصاري في بريدة، وابتدائية طاروق بن زياد بجازان.

محاولات التقويم

هناك محاولات جادة تهدف إلى إجراء دراسات علمية على مستوى المملكة العربية السعودية، وفي هذا الإطار فرغ للتو فريق من «الأمانة العامة للتربية الخاصة» بالوزارة وقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من إجراء دراسة وطنية تهدف إلى التعرف على:

- واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام، من حيث المستلزمات المكانية، والتجهيزية، والبشرية، ومدى علاقة المدارس ببرامج الدمج.

- تأثير البيئة التعليمية (الاندماجية

لم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات المعوقين التقليدية المعروفة مثل: المكفوفين، والصم، والمتخلفين عقلياً، بل امتدت لتشمل فئات أخرى كثيرة مثل: الموهوبين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمعوقين جسمياً وحركياً، والتوحيديين ومتعددي العوق

الصعوبات جميعها من النوع الذي يمكن التصدي له والتغلب عليه، إذ إنها لا تعود في أساسها إلى صحة المبدأ وسلامة المسار الذي تقوم عليه عملية الدمج، بل إنها ترتبط (مباشرة) بعملية التطبيق. وقد تعاملت معها الوزارة من خلال خططها طويلة وقصيرة المدى. فلم يتم تطبيق مشروع الدمج من قبل الوزارة ممثلة في «الأمانة العامة للتربية الخاصة» إلا بعد دراسة مستفيضة وتخطيط مكر



وأعداد استراتيجيات تربوية تتضمن الأهداف والآليات الكفيلة بالتغلب على أية عقبات عند ظهورها.

فبالنسبة لمشكلات تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عملية الدمج، فإن هذه المشكلة سرعان ما تتلاشى عندما يرون النتائج المبهرة لنجاح عملية الدمج الذي يُعد أكثر الأساليب فاعلية في التغلب على المشكلة الثانية المتمثلة في الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

ذلك أن المدرسة العادية هي المكان الطبيعي لتنمية المفاهيم الصحيحة عن إمكانيات وقدرات الأطفال جميعاً عاديين وغير عاديين. الأمر الذي بموجبه يتم تكوين اتجاهات إيجابية تجاه أطراف الدمج المختلفة.

وعلى هذا الأساس فإن الدمج التربوي يعد أفضل الوسائل لتحقيق الدمج الاجتماعي الذي تشهده شعوب العالم.

أما بالنسبة للمشكلة المتعلقة بالمباني المدرسية، فقد تشبهت لها الوزارة في وقت مبكر وأدرجت احتياجات هذه الفئة ضمن مواصفات إنشاء المباني الجديدة بما يتناسب واحتياجات المعوقين على اختلاف فئاتهم.

أما بالنسبة للمباني الحالية فإن الوزارة تسعى جاهدة إلى إجراء التعديلات الممكنة لتلبي احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مثل الممرات ودورات المياه.

وقد حددت «القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة» الصادرة عام ١٤٢٢هـ الأطر التي تنظم المستلزمات المكانية والتجهيزات والبشرية التي تتطلبها كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي الختام أقول إن هذه المؤشرات الكمية، والتطورات النوعية تبعث على الارتياح والاطمئنان، وتؤكد - بإذن الله تعالى - صحة التوجه وسلامة المسار، وتجعل المملكة العربية السعودية تضطلع بدور ريادي (على مستوى المنطقة) في مجال الدمج التربوي. ■

التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية

جمال الخطيب ❖ الأردن



7 • كلية العلوم التربوية . الجامعة الأردنية .

أصبح تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية نمطاً تربوياً يحظى بقبول واسع في الدول المتقدمة وكثير من الدول النامية. ولا يدعي أحد أن دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين عملية سهلة أو تحظى بقبول الجميع دون تحفظات. فالحقيقة هي أن الدمج يشكل ممارسة تربوية بالغة الصعوبة في كل دول العالم، وينطوي على تحديات كبيرة بالنسبة لكل من الطلبة والأسر والمعلمين. لكن هذه الممارسة تحظى بدعم غير مسبوق لما تنطوي عليه من دفاع عن حق جميع الأطفال في التعلم الفعال في البيئة الطبيعية.

الأساسية الأولى على فهم وتطوير التفاعلات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية في أوضاع الدمج. فتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة يتطلب من جميع الطلبة إظهار المهارات الاجتماعية الأساسية والضرورية. وتمتد السنوات الأولى في المدرسة على وجه التحديد سنوات حرجة بالنسبة للنمو الاجتماعي، إذ إن الأطفال فيها يشكلون أولى الصداقات، وتصبح علاقاتهم مع الأقران أكثر أهمية، ويقلدون النماذج السلوكية التي يقدمها لهم معلموهم وأقرانهم. كذلك فهم يسمعون إلى تحقيق أهداف تشعرهم بالإنجاز. ولتغ مشاعر العجز والدونية، يجب أن يشعر الأطفال بالنجاح وأنهم يحظون بالاهتمام.

ولتطور الكفاءة الاجتماعية أهمية خاصة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، حيث إن نسبة كبيرة منهم تظهر عجزاً ما في المهارات الاجتماعية والتواصلية. وتعلم المهارات الاجتماعية أكثر صعوبة بالنسبة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، إذ يخفق بعض هؤلاء الطلبة في تعلم المهارات عن طريق النمذجة بمفردها. لذلك يجب تصميم برامج خاصة لتدريبهم على هذه المهارات بشكل مباشر وإتاحة الفرص لهم لممارستها في أوضاع وسياقات متعددة.

ويتضح من النتائج التي توصلت إليها البحوث العلمية في العقود الثلاثة الماضية أن تدريب الأقران الأكثر قدرة من الناحية الاجتماعية على المبادرة إلى التفاعلات الاجتماعية الإيجابية بشكل عنصر هام في صفوف الدمج. وذلك تحد يجب التصدي له في الدول العربية.

وتستند فلسفة الدمج إلى إقامة نظام تربوي موحد يخدم كل المتعلمين على قدم المساواة. فالمدراس يجب أن تحاول تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العامة وتزويدهم بالخدمات الداعمة قبل المبادرة إلى إحالتهم إلى بيئات معزولة. كذلك فالدمج على المدى الطويل له فوائد جمة لا بالنسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة فحسب بل للمجتمع كله أيضاً.

تدريب الأقران

ومن الفوائد المهمة المتوقعة من الدمج تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية للطلبة. ويشكل ذلك تحدياً، حيث إن القبول الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة لا يتحقق تلقائياً. فالدراسات التي تناولت النتائج الاجتماعية للدمج توصلت إلى نتائج متباينة. فهي حين أشارت دراسات إلى نتائج غير إيجابية بالنسبة للطلبة الموقفين (مثل: الشعبية الأقل، والتعرض للرفض، والعزل الاجتماعي، صفوف الدمج)، أشارت دراسات أخرى إلى نتائج إيجابية للدمج بالنسبة لكل من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (مثل: خفض مستوى الوحدة والاكتماب، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية) والطلبة العاديين (مثل: تحسن مفهوم الذات لديهم، وتقهم مشاعر الآخرين، وقبول الآخرين المختلفين). ولذلك فالحاجة قائمة إلى مساعدة معلمي المدارس العامة وتدريبهم ليتمكنوا من تطوير تفاعلات اجتماعية بناءة بين الطلبة.

فالقدر على تطوير المهارات الاجتماعية في صفوف الدمج تمثل إحدى الكفايات الأساسية الضرورية للمعلمين، حيث ينبغي مساعدتهم وخاصة في الصفوف

تعليمهم في المدارس العادية بطريقة تتوافق مع معايير الأداء الأكاديمي المعتمدة في المناهج المدرسية العادية. فالدمج يقتضي تحديد أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى تستند إلى معايير يتم توضيحها في البرامج التربوية الفردية للطلبة. ويتطلب هذا الأمر من المعلمين والأعضاء الآخرين في فريق البرنامج التربوي الفردي إعادة النظر بفلسفتهم وفتاوتهم فيما يتعلق بمعايير تقييم الأداء. وقيل أن تتمكن فرق البرامج التربوية الفردية من صياغة الأهداف ينبغي عليها فهم المعايير التعليمية بوضوح. وينبغي على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا على معرفة بالمعايير المعتمدة في كل مجال من مجالات المنهج. كذلك يجب على المعلمين أن يعرفوا ممارسات التقييم المناسبة. وأن يكون لديهم فهم واضح للتوافق بين المواد المنهجية والأساليب التدريسية من جهة ومعايير القياس من جهة أخرى. فتحصيل الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يشكل محور اهتمام قوي بالنسبة للإدارات التربوية. ولا بد من تطوير آليات تنظيمية وعملية لكافة أهداف تستند إلى معايير. واعتماد آليات متابعة تقدم الطلبة نحو تحقيق تلك المعايير.

ولن يحدث ذلك دون تطوير نظام معتقدات موحد، واستبدال الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية (البديلة) التي طُلما حرص نظام التربية الخاصة على تحقيقها. أما في الوقت الحالي فإن المعلمين يحتاجون لتغيير الممارسات وتقديم تدريس ومناهج، وتبني توقعات تضمن مساءلة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على ضوء نفس المعايير المعتمدة مع الطلبة العاديين. ويتمثل جوهر هذا التوجه الجديد في تأسيس نظام معتقدات موحد يقوم على أن تحقيق المعايير أمر ممكن بالنسبة لجميع الطلبة، إلا أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة قد يقومون بتحقيق المعايير بطرق مختلفة. وغالباً ما يستغرق تحقيق المعايير وقتاً أطول، وقد يتطلب استخدام استراتيجيات مختلفة أيضاً.

ويتطلب تحقيق ما ورد أعلاه تطوير علاقة عمل فاعلة بين التربية الخاصة والتربية العامة. وتقتضي هذه العملية تنفيذ نشاطين رئيسيين هما:

- ١- تحديد المخاوف، وتحليل المعتقدات الحالية، وتطوير معتقدات جديدة.
- ٢- قيام المربين في المنطقة التعليمية بتطوير خطة تنفيذية لتجاوز الحواجز أو إزالتها وتحديد المصادر

وينبغي العمل بكل جد على تطوير اتجاهات المعلمين. فمستوى قبول المعلم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف يترك أثراً كبيراً على آراء ومشاعر الأطفال العاديين. وليس هناك ما هو أهم بالنسبة لتطوير كفاءة الأطفال من قبول المعلم غير المشروط لجميع الأطفال في غرفة الصف. ويحتاج المعلمون إلى نمذجة التفاعلات التي تتم عن الاحترام عن طريق الأفعال والأقوال. وتتطلب هذه النمذجة توفير معلومات كافية للمعلمين عن طبيعة الحاجات الخاصة. وينبغي على المعلمين أن يظهروا على الدوام تفهماً ومراعاة للفرق الفردية. ويحتاج جميع الأطفال إلى فرص لنمذجة هذه السمات ذاتها. وأخيراً، فمن الأهمية بمكان أن يتعاون أولياء الأمور مع الكادر المدرسي لمساعدة الأطفال على التطور اجتماعياً، فالمهارات الاجتماعية لجميع الأطفال لتحسن عندما يتفق المعلمون وأولياء الأمور على السلوكيات التي يجب تعزيزها، أو تجاهلها، أو الانتباه إليها.

نظام معتقدات موحد

التحدي الآخر هو تحديد محتويات البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة الذين يتلقون



المتوفرة.

علاقات تشاركية

ومن الصعب تصور نجاح برامج الدمج دون قيام علاقات تشاركية بين المعلمين والأسر. فتمة حاجة ماسة إلى تفعيل مشاركة الأسر في تقييم برامج دمج أطفالهم ذوي الحاجات الخاصة. وفي هذا الخصوص ينبغي على المديرين والمعلمين الحصول على تغذية راجعة من الطلبة ومن أسرهم حول مواقفهم من برامج الدمج المدرسي بشكل دوري، لأن يفترضوا رضاها أو عدم رضاها دون الاستناد إلى أدلة. كذلك يجب على أعضاء فريق الدمج أن يتأملوا في هذه التغذية الراجعة وأن يتخصصوا كجزء أساسي من التقييم الكلي لبرامج الدمج. ولتحقيق ذلك يمكن استخدام كل من المقابلات والاستبانات لجمع المعلومات وترجمتها إلى ممارسات وسياسات نوعية تلبي احتياجات الطلبة وأسرها.

وعند تنفيذ برامج الدمج، يتوقع من مرشدي المدارس القيام بأدوار جديدة على ضوء التوجه المعاصر نحو دمج الطلبة الموقنين في مدارس التعليم العام. ومن أهم هذه الأدوار: تقديم الاستشارات للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور. والتعاون معهم لتحقيق مستويات مقبولة من التكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلبة.

ويجب تدريب معلمي التربية الخاصة على القيام بالوظائف التالية مع معلمي الصفوف العادية: التعليم التعاوني، متابعة تقدم الطلبة، تطوير وحدات تدريبية في المهارات الاجتماعية، ومهارات الدراسة، ومهارات حل المشكلات، التعاون في البرمجة، تطوير مواد تدريبية لذوي الأداء المتدني، التعاون في أساليب التدريس الخاص واستراتيجياته.

ومن الأهمية بمكان أن ندرك أن معلمي التربية العامة تطور لديهم مخاوف من الدمج. وبالمثل، فقد يهاب أولياء الأمور من إلحاق أطفالهم ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية. فهم يخافون أن يتلقى أطفالهم خدمات أقل في هذه الصفوف، أو أن يرفضوا من قبل أقرانهم، وأن يواجهوا بمواقف سلبية من المعلمين الذين لا يفهمونهم أو الذين لا يرغبون في تحمل العبء الإضافي الذي ينجم عن حالاتهم الخاصة.

رؤية جديدة

وفي الدول العربية، ما زال الوضع غير مرض، فالجهود متناثرة وغير متكاملة، وينقصها التنسيق

ينبغي العمل بكل جد على تطوير اتجاهات المعلمين. فمستوى قبول المعلم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف يترك أثراً كبيراً على آراء ومشاعر الأطفال العاديين. وليس هناك ما هو أهم بالنسبة لتطوير كفاءة الأطفال من قبول المعلم غير المشروط لجميع الأطفال في غرفة الصف

والاستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني، ولا تستوعب سوى نسبة ضئيلة من الفئات المستهدفة، ونادراً ما تخضع للتقييم والمساءلة والتوثيق مما يجعل من الصعوبة بمكان على صانعي القرار والمهتمين تحليل التغيرات النوعية والكمية الحقيقية والتخطيط المستقبلي الواعي المستند إلى البيانات الموضوعية. وعلى وجه التحديد، تميز البرامج التعليمية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية بما يلي:

- التوقعات المتدنية من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- عدم مرونة النظام التعليمي.
- الاهتمام بالكم على حساب النوع.
- عدم إيلاء التقدم الذي يحرزه الطلبة الاهتمام الذي يستحقه.
- ضعف آليات التخطيط والتفويض والمساءلة.
- استخدام نماذج خدمات وبرامج غير مرنة.
- عمل المعلمين في ظروف لا تهيئ لهم الفرص الكافية ليقدّموا أفضل ما لديهم.
- ندرة البحوث الجيدة التي تتناول المشكلات المهمة في الميدان.
- ضعف العلاقة بين الممارسات الميدانية والبحث.
- عدم مشاركة الأسر في البرامج التربوية بشكل فعال.
- النقص في أدوات الكشف والتشخيص والتقييم.
- النقص الكبير في الكوادر المدرسية المدربة تدريباً عالياً.
- عدم كفاية الخدمات المساندة المتوفرة.
- اقتصر الخدمات على رفع جغرافية محددة.
- الانقطاع على المستوى الجامعي بين برامج إعداد

في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على نحو يهيئ

سعيد محسن الزهراني - الرياض

לעבוד שש שעות בשבוע

الظروف اللازمة (لثنتي المعلمين) للعمل التعاوني المشترك لضمان حصول أعداد متزايدة من هؤلاء الطلبة على تعليم مناسب في المدارس العادية. ومن جهة أخرى، ينبغي تمثيل القوانين والأنظمة التربوية والمدرسية ذات العلاقة بحق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في التعلم، واتخاذ الإجراءات العملية الضرورية، وتحديد المرجعيات الواضحة للتنفيذ والمتابعة والمساءلة. وبخاصة فيما يتعلق بسياسات التعليم الإلزامي والتشريعات الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

إضافة إلى ما سبق، يجب إعادة تنظيم الهيكل الإداري للنظام التربوي وإنشاء شبكات تربوية وطنية ومعلية لتقديم الاستشارات، وتوفير الأدلة والمواد التدريبية العملية، وتمكين المعلمين. ويجب اعتماد نظم مناسبة للتحفيز المادي والمعنوي للمعلمين والإداريين لتحسين ظروف العمل وتمثيل الممارسات الميدانية فيما

التففيذية داخل «الأمانة العامة للتربية الخاصة» بالوزارة، وهذه رغم حرصها الشديد على التطوير، إلا أنه لا يبدو غالباً أن يكون حدثاً أو إضافة أو تبديلاً لبعض النصوص أو الصور. وهي بهذا تعمل بمعزل عن الإدارة العامة للمناهج التي ينبغي أن تشاركها المسؤولية في هذا المجال، مع ضرورة التعاون والتفاعل المستمر مع جميع الجهات المختصة العاملة في الميدان التربوي.

أن وجود رأي عام قوي بين الأهل من جهة والمربين المتخصصين في المجال من جهة أخرى يؤمن بعدم ملاءمة المناهج الحالية التي مضى عليها عشرون عاماً، يستلزم من صانعي القرار الإحساس بقصورها عن تقديم تعليم متطور قادر على إشباع حاجات المتعلمين ومراعاة قدراتهم.

إن عملية التجديد المنشودة لا يمكن أن تتم دون إجراء بحوث أصيلة ودراسات

يتعلق بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والمبادرة إلى تبني معايير مهنية وآليات فعالة لاعتماد برامج إعداد المعلمين وتنظيم مزاول مهنة التربية الخاصة.

كذلك ينبغي التوسع في استخدام التكنولوجيا في المدارس لدعم المعلمين في تنفيذ وتوثيق البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وحفظ السجلات، وتعديل المناهج والأساليب التعليمية، والتواصل. وينبغي تطوير العلاقات التعاونية بين برامج إعداد المعلمين والإدارات المدرسية لرفع الميدان بمعلمين مؤهلين للقيام بأدوار متنوعة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ومن الأهمية بمكان أيضاً اتخاذ الإجراءات وتوفير الإمكانيات اللازمة لتشجيع المعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على التطور المهني المستمر والممارسة الصفية المستندة إلى البحث العلمي حول التعليم والتعلم والممارسات الأخلاقية. ■

مسحية تحليلية لواقع المناهج بهدف التعرف على مستواها، وسلامة أهدافها، ودقة محتواها، ولذلك ينبغي تشجيع مؤسسات البحث والجامعات على أن تخرج من عزلتها لتقدم بحوثاً علمية عملية من شأنها أن تتمخض عن شمولية في التجديد بحيث يسير التطوير على جميع المحاور وفي جميع المجالات دفعة واحدة.

الصعوبات الكبرى التي تواجه عملية التجديد بسبب تعدد الجوانب والمجالات التي ينبغي أن ينصب عليها التطوير، ينبغي أن تواجهها بوعي والتزام أكبر وإجراء استمدادات واسعة بدءاً من برامج المعلمين وتدريبهم على رأس العمل، مروراً بطرق التدريس وانتهاء بالتسهيلات الإدارية والمادية.

ولعل التعاقد مع بيوت خبرة عالية وتخصيص الميزانيات اللازمة في هذه المرحلة هو مما يعين الوزارة على تحقيق رسالتها. ■

التقنيات التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة متوفرة في
المعاهد وفي مدارس الدمج . . ولكن

هل يستخدم المعلمون الوسائل التقنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

علي محمد هوساوي * - الرياض



*كلية التربية - جامعة الملك سعود

بد أن يتوافر لها عدد من الخصائص، حيث إن الصفات الجيدة لهذه التقنيات توفر لها نسبة عالية من النجاح. وسنذكر هنا بعض أهم السمات الجيدة للتقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة:

- أن تكون نابعة من المنهج المدرسي.
- أن تساعد في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للدرس.
- أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تحتوي على عنصر التشويق والجذب وتثير الانتباه والدافعية لدى التلاميذ.
- أن تكون سهلة وبسيطة وواضحة في عرض المعلومة بدون تعقيد.
- أن تتسم بمرونة الاستخدام وقابلية للتعديل والتطوير.
- أن تكون جيدة الصنع غير مكلفة وملائمة للمستوى المعرفي واللغوي والانفعالي والجسمي للتلاميذ.
- أن تكون ملائمة لفئة الإعاقة المراد تعليمها.
- أن تكون في حالة جيدة، فلا يكون الفيلم مقطعاً، والخريطة ممزقة، أو التسجيل الصوتي مشوشاً، أو جهاز الحاسوب بطيئاً جداً.

صفات المعلمين

يعتبر المعلم العمود الفقري في مساندة استخدام التقنيات لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فالمعلم الكفؤ القادر على استخدام التقنية بصورة إيجابية هو العامل الرئيسي في إنجاح دور الوسيلة التقنية.

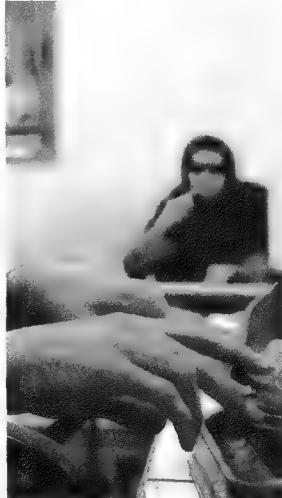
لذلك التقنية التعليمية تعتمد بشكل مباشر على المعلم في أدائها لأهدافها، وبدونه فإن تلك الوسائل التقنية تظل عديمة الجدوى مهما كانت درجة تطورها أو حداثةها. فمعلم التربية الخاصة الناجح هو الذي يملك الحس المهني والمهارة التربوية التي تمكنه من اختيار الوسيلة التقنية الناجحة والملائمة لاحتياجات تلاميذه الفردية والجمعية بما يخدم العمل التربوي داخل الصف

- التقنيات غير الإلكترونية «No Electro Tech» ومن أمثلتها السبورة، والكتاب، والصور، والمجسمات، واللوحات، والسبورة الطباشيرية وغيرها من الوسائل غير الكهربائية أو الإلكترونية.

وهناك أيضاً من يقسم التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة إلى معقدة أو شديدة التعقيد، وتقنيات متوسطة، وأخرى بسيطة أو سهلة الاستخدام.

صفات الوسيلة التقنية الناجحة

ذكر الكثير من الصفات الواجب توفرها في الوسيلة التعليمية بصفة عامة لتكون فعالة وناجحة، وبالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فإن التقنيات المستخدمة في تعليمهم لا



الدراسي وخارجه. ومعلم التربية الخاصة بصفة عامة له خصوصيته المهنية، حيث إنه يتعامل مع فئة من التلاميذ تختلف في احتياجاتها عن التلاميذ العاديين، ولكنه مع ذلك لا يختلف عن المعلم العادي من حيث أهمية استخدامه للتقنية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ومن أهمها:

- قدرته على استخدام الوسيلة التقنية بصورة صحيحة، حيث لا يخفى على الجميع ما ينتج عن عدم كفاءة المعلم في هذا الجانب.

- اقتناعه بأهمية التقنية كوسيلة فعالة ومفيدة. فالمعلم الذي يفضل الطريقة التقليدية في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لا يحالفه النجاح في أغلب الحالات. لذلك ففئته الذاتية بأهمية تلك الوسائل هي البوابة التي يدخل منها النجاح إلى فصول هؤلاء التلاميذ.

- أن يحمل توجهات إيجابية نحو التقنيات التعليمية، حيث إن اقتناع المعلم بأهمية التقنيات غير كاف لنجاح المعلم في أداء عمله. ولكن يجب أن يحمل أفكاراً إيجابية وتوجهات غير سلبية نحو تلك الأجهزة.

- إلمامه بجوانب عديدة بالتقنيات من حيث مصادرها وتركيباتها والقدرة على التشغيل والصيانة البسيطة.

هناك بعض القواعد العامة التي يجب على معلم التربية الخاصة اتباعها عند استخدامه للتقنيات التعليمية، وهذه القواعد لا تخرج في الواقع عن القواعد العامة لمعلمي التعليم العام عند استخدامهم للوسائل التعليمية، وسنذكر هنا بإيجاز أهم تلك القواعد: فهناك مرحلة الإعداد: وهي تمهي إعداد الوسيلة التقنية ورسم خطة الدرس، ثم تهيئة أذهان التلاميذ، وقبل هذا كله إعداد المكان والزمان المناسبين لاستخدام التقنيات.

ثم تأتي مرحلة استخدام التقنية. وفوائد الاستخدام كما أشرنا سابقاً تعتمد بشكل رئيسي على معلم التربية الخاصة وطريقته ومدى كفاءته، فعليه قبل استخدام التقنية أن يتأكد من سلامة

الوسيلة، مثلاً وضوح الصوت والصورة عند عرض الأفلام، أو أن أصوات التسجيلات الصوتية سليمة، مما يتيح للجميع الاستفادة القصوى من تلك الوسائل وغيرها. وعلى المعلم أن يقيم وسيلته التقنية ليتعرف على مدى فعاليتها ومدى استفادة التلاميذ منها. فلا ينبغي أن تنتهي علاقة معلم التربية الخاصة بالوسيلة التقنية بمجرد الانتهاء من الدرس، ولكن عليه أن يقوم بعملية تقييم يقيس من خلالها (كما أسلفنا) مدى استفادة التلاميذ، وما هي نسبة تحقيق الأهداف العامة والخاصة.

جدير بالذكر أن هناك استمارات جاهزة لفرض التقييم للتقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة يمكن للمعلم الاستعانة بها، أو يمكنه أن يصمم استمارته الخاصة به والتي يجب أن تحتوي على المحاور الأساسية الخاصة بعملية التقييم.

فوائد استخدام التقنيات التعليمية لذوي

الاحتياجات الخاصة

إن استخدام التقنيات في حياة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لها العديد من الفوائد التي تعود عليهم سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. فمن الناحية النفسية أثبتت دراسات علمية عديدة أن لاستخدام بعض التقنيات كالحاسب الآلي مثلاً دوراً كبيراً في خفض التوتر والانفعالات لدى التلاميذ، حيث تتوفر برمجيات software فيها الكثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة والسرور في نفوس هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تحفف كثيراً من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم. ولذلك يستخدم كثير من المعلمين هذه الوسيلة كمعزز إيجابي أو سلب في تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وهناك دراسة علمية أخيرة نوقشت كرسالة ماجستير بجامعة الملك سعود «فاعلية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة التخلف

«of Special Education Technology أو موقع «AAMR.ORG» ومن ثم اختيار «Technology» فهذه المواقع المتخصصة تحمل الكثير من المعلومات التقنية، ومن نتائج الدراسات البحثية الأجنبية، ومن خلالها يستطيع المتصفح الدخول إلى مواقع عديدة ذات علاقة بالتقنيات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

أما من الناحية الاجتماعية فهناك نقطة مهمة جداً أشارت إليها كثير من الدراسات العلمية، وهي أن استخدام بعض التقنيات كالحاسوب (مثلاً) ساعد كثيراً في تكوين صداقات عديدة بين التلاميذ عندما يعملون كمجموعات أو يتبادلون الخبرات والمعلومات بينهم، أي أن التقنيات ساهمت في خروجهم من العزلة والانطوائية، ونمت فيهم روح العمل الجماعي وحُب المشاركة وعلمتهم كثيراً من القيم الاجتماعية من خلال احتكاكهم وتفاعلهم مع غيرهم من الأطفال.

أهم المواقف في استخدام التقنيات

يواجه التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة مجموعة من المواقف والعراقيل التي تحد (أحياناً) من قدرتهم على استخدام تقنيات التعليم، وبالتالي عدم الاستفادة القصوى منها، ولعلي أشير هنا إلى بعض أهم تلك المواقف ومنها:

- عدم إلمام معلم التربية الخاصة باستخدام بعض الوسائل.
- صعوبة الوسيلة التقنية أو تعقيداً واحتواؤها على عناصر كثيرة ومتشابهة بحيث تسبب الخلط للتلميذ.
- عدم جودة الوسيلة أو تعرضها المستمر للأعطال، وعدم إصلاحها أو صيانتها بصورة سريعة ومستمرة.
- بعد الوسيلة التقنية عن أهداف الدرس أو أهداف الخطة التربوية الفردية.
- وجود مشكلات أو إعاقات بدنية أو حسية أو ذهنية لدى التلاميذ.

العقلي البسيط، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الحاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد للأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، كما ظهر أيضاً من نتائج الدراسة تحسن بعض السلوكيات المصاحبة لسلوك النشاط الزائد كتشتت الانتباه والاندفاعية وفطرت الحركة (سفر، ١٤٢٦م) كما أظهرت العديد من الدراسات (ناشر ١٩٩٧، والكاشف ٢٠٠٢، والرصاص ٢٠٠٣) فاعلية البرامج الحاسوبية في خفض التوتر والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

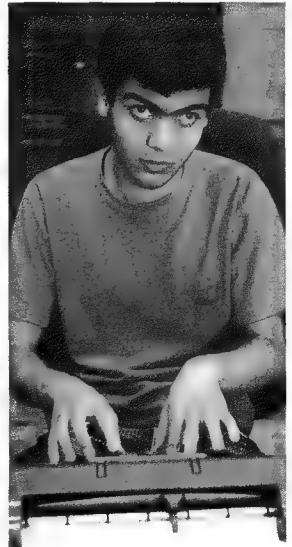
كذلك أشارت دراسة (البغداد ٢٠٠٣م) إلى فاعلية البرمجيات التعليمية في تعليم القراءة والمصنف الذهني للأطفال ذوي الإعاقات السمعية. هذا بالإضافة إلى وجود أعداد كبيرة من الدراسات الأجنبية التي أثبتت فاعلية التقنيات التعليمية المختلفة في علاج كثير من المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما من الناحية الأكاديمية فلا يكاد يخفى على الجميع ما تؤديه التقنيات التعليمية من تسهيل توصيل وشرح المعلومة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمساعدة في رفع مستواهم الأكاديمي، ومن الدراسات العربية في هذا الجانب دراسة (الدخيل ١٤٢١هـ) التي أثبتت وأكدت الدور الإيجابي للوسائط المتعددة ك تقنية تعليمية في تحسين النطق والكلام للأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، كما أثبتت دراسة (الرصاص ١٤٢٤هـ) فاعلية البرامج التفاعلية ك تقنية تعليمية باستخدام الحاسوب لتيسير تعليم مادة الرياضيات ونقل أثر التعليم إلى مواقف جديدة للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة. وهذه الدراسات العربية ما هي إلا غيض من فيض هائل من الدراسات الأجنبية التي تعمقت في هذا الجانب وبحثت فيه كثيراً. ولعل القارئ الكريم المهتم بهذه الدراسات يستطيع الدخول إلى أحد المواقع المتخصصة على الإنترنت مثل <http://jset.uvlv.edu> وهو الموقع الخاص بـ Journal

التقنيات التعليمية في المملكة بين الواقع

والمأمول

يحظى التعليم المدرسي في المملكة بدعم كبير من الدولة -رعاها الله- ممثلة في وزارة التربية والتعليم التي وفرت وما زالت توفر الكثير من الوسائل التقنية للمعلمين والتلاميذ كي تساعدهم في أداء رسالتهم التعليمية على أفضل وجه، ولعل مشروع «مراكز مصادر التعلم» في المدارس هو من أهم الدلائل على هذا الاهتمام بتوفير التقنية التعليمية للتلاميذ، حيث إن التعلم لم يعد يقتصر على وسيلة واحدة كالكتاب مثلاً، وإنما أصبح يعتمد على شبكة واسعة من مصادر المعلومات، ومركز مصادر التعلم يمثل قاعدة لهذه الشبكة من أجل



تحسين البرامج التعليمية بهدف الارتقاء بالأداء الدراسي، وسيتمكن التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة الاستفادة من مراكز مصادر التعلم وذلك في المدارس التي يوجد بها فصول الدمج، (البرامج الملحق بالمدارس العادية التي أصبحت ولله الحمد منتشرة في جميع أنحاء المملكة). وقد حرصت الوزارة ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة على أن يستفيد التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة من هذه المراكز مثلهم مثل أقرانهم من الطلاب العاديين، حيث استعانت الأمانة «بالمجموعة الاستشارية التخصصية لتقنيات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة» بعمل دراسة حصرية ووضع التصور المقترح الملثم لتكييف مراكز مصادر التعلم بما يخدم احتياجات طلاب التربية الخاصة المدمجين في مدارس التعلم العام. وقد قامت المجموعة الاستشارية بعمل الدراسة ووضعت تصوراتها ومقترحاتها حول التقنيات والأجهزة والوسائل المفترض وجودها، وتم الرفع بذلك لسعادة المشرف العام على التربية الخاصة، وبدوره قام برفعها إلى الجهات المختصة بالوزارة لتأمين تلك المستلزمات كي يستفيد منها هؤلاء التلاميذ. وهذا دليل كبير على حرص المسؤولين بالوزارة أو الأمانة واهتمامهم بفئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتوفر التقنيات التعليمية في معاهد التربية الخاصة والبرامج الملحق بالتعليم، ولكن السؤال الهام الذي ليس له إجابة شافية (على حد علم الكاتب) هل هذه الوسائل التقنية مستخدمة بشكل فعال ومثمر من قبل المعلمين؟ وهل يجيد جميع معلمي التربية الخاصة استعمال تلك التقنيات؟ وهل يحتاج المعلمون إلى دراسة أو ورش عمل تحقق الاستخدام الأمثل لتلك التقنيات بما يعود بالنفع على التلاميذ؟ كل هذه الأسئلة تحتاج إلى دراسات مستقبلية لتلقي الضوء على هذا الواقع، ولعل بعضها سيرى النور قريباً، ولكن بصفة عامة فإن الواقع الميداني يحمل دلالات إيجابية وإن كان يحتاج إلى بعض التحسينات حتى تظهر الصورة في أبهى حلتها. ■

هل يستخدم المعلمون الوسائل التقنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

ما ذا نعمل لمساعدة أولياء الأمور على الخروج منها صدمة الإعاقة

محمد حمد المفلوح * . الرياض



* خبير تدريب المهارات السلوكية والقيادية .

كل منا يحلم بأن يكون له شريك حياة يرتبط به ويؤسسان معاً بيت الزوجية والمستقبل. ويهناك بحياة سعيدة ملؤها المحبة والحنان. وتكتمل تلك السعادة بمجيء طفل جديد للأسرة يملأ عليهما حياتهما سعادة ويجعل لها طعمًا. فالأطفال أحباب الله وبهما تكتمل سعادة الدنيا.

هذا الوقت بالذات).

- دعوتهم لرؤية طفلهم على الواقع لشرح ما لديهم ومناقشتهم حوله.

الشعور بالغضب

أمر طبيعي أن يفيض أولياء الأمور من موضوع كهذا، فهو ليس أمرًا سهلاً! وقد تلاحظ أن الشخص منهم قد يصب عليك جام غضبه، ويقول لك متسائلًا ويغضب: «لم طفلي أنا بالذات يحدث له كل ذلك؟» إلى آخر ذلك من التصرفات المتوقعة التي تعكس شعورًا عارمًا من الغضب.

فماذا نعمل معهم في حالة الشعور بالغضب؟

- لا بد أن تتعاطف معهم في البداية وأن تشمرهم بتفهمنا لغضبهم، وأنه دليل محبتهم للطفل واهتمامهم به، وأننا سنكون معهم للمساعدة في تقديم ما يمكن عمله.

- كما علينا هنا الالتزام بالهدوء، وألا نسمع لمشاعرنا أن تتأثر طويلًا لأن الآباء الغاضبين الذين يحاولون تقديم كل ما يستطيعون لمساعدة طفلهم قد لا يميرون أي اهتمام أو احترام للمشاعر.

- علينا طمأننتهم بأننا نعمل لمحاولة إيجاد السبل الملائمة لتقديم العون للطفل.

- كما علينا الترحيب بأي اقتراحات تطرح من جانبهم.

- الطلب منهم زيارة طفلهم داخل الصف لمشاهدته وهو يلعب مع الآخرين، ومطالبتهم بأي شيء يمكن أن يساعد في عملنا مع الطفل.

الشعور بالذنب

قد يشعر بعض أولياء الأمور بالذنب ويعتبرون أنفسهم الأشخاص المسؤولين عن إعاقة الطفل، إما لذنوب ارتكبوها أو بسبب ناحية وراثية كان بإمكانهم تلافيها مسبقًا حتى لو كان سبب الإعاقة غير معروف أو ليس لديهم ذنب فيها ولكنها مشاعر تنتقمها وتقدرها جيدًا.

ولك أن تتخيل هذه الأسرة الصغيرة أو الجديدة تحلم بهذا الطفل وتستعد له، وتضحي بكل شيء من أجل وصوله، وتنتظر تلك اللحظة الجميلة لحظة إهداء الأم نلاب هذا الطفل الجميل لتفاجأ الأسرة بما هو ليس في الحساب، وتكتشف أن هذا الطفل الذي طالما انتظروه والداه وعدًا الأيام لمجيئه، إنما هو طفل معوق عاجز! هنا تتعطم الأحلام الجميلة على أرض الواقع المرير وتتخلط المشاعر وتتضارب! هنا يبدأ فصل جديد من المعاناة ورحلة قاسية من الألم لا يعلم حجمها ومداهما سوى الله سبحانه وتعالى الذي له حكمة في كل شيء. لعله اختيار الدنيا ومن يديري؟

وأيا كان الواقع لحظتها، فإن ما يهمني هنا هو مشاعر أولياء الأمور، ردود فعلهم، أساليبها... والأهم من ذلك كيف تتعامل معها ونحوها من جانب سلبي مظلم إلى جانب إيجابي مشرق يخدم الأسرة والطفل في نهاية الأمر؟ في لحظات كهذه تختلف المشاعر وتتناقض كما ذكرنا، ولكنها لا تخرج بأي حال من الأحوال عن تلك المشاعر التي سنطرق إليها، ونتبين أساليبها، وكيف بمقدورنا أن نعاون أولياء الأمور من خلالها. وتلك المشاعر هي:

شعور الإنكار

معظم الآباء والأمهات لا يصدقون ما حدث لهم في بداية الأمر. قد يستمر هذا الإنكار طويلًا على الرغم من احتمال وجود مثل هذا الشك قائم لديهم مسبقًا، بحكم الكشف المبكر أثناء الحمل (مثلًا).

وفي هذه الحالة، فماذا نعمل مع أولياء الأمور؟

- علينا في البداية أن نصغي لهم بعناية شديدة فطريًا يكون معهم حق وراء إنكارهم.

- علينا أن نخبرهم بدقة عما يشغلنا نحو ما يتعلمه الطفل مع عرض الحقائق وليس الآراء. (وهذا ما يهم هنا وفي

فماذا نعمل مع أولياء الأمور الذين يشعرون بالذنب؟

- قد يأخذ الموضوع وقتاً أطول بالنسبة لبعض الأفراد لكي يتعلموا أسلوب التعامل مع المواقف الصعبة، ولكن يتوجب علينا أن نكون أكثر صبراً وتحملاً وألا نتجادل معهم، بل نؤكد لهم أننا نعلم بما سوف يقومون به من جهد كبير لمساعدة طفلهم ومتأكدون من تجاوزهم المحنة (ياذن الله).

- نؤكد لهم أن هناك العديد من حالات العيوب الولادية التي لا يعرف أحد نكل تأكيد الأسباب الحقيقية وراءها (إن كانت هي السبب) وبالتالي نقلل من مشاعر الذنب لديهم.

- الإصغاء إليهم بشكل جيد، وأن تكون نبرات صوتنا لا توحي كما لو أننا نلقي باللوم عليهم.

- التأكيد لهم أن دورنا ليس معرفة سبب حدوث المشكلة (فما حدث حدث)، بقدر ما هو محاولة إيجاد السبل المناسبة لمساعدة الطفل.

شعور الرغبة في نوم الآخرين

أحياناً يحاول أولياء الأمور (بسبب ما هم فيه) البحث عن شيء ما أو شخص لإلقاء اللوم عليه، ورغم معرفتنا بأن تلك الأمور ليست السبب الحقيقي وراء المشكلة، إلا أنها تعطينا فرصة للبداية معهم بشكل جيد.

ماذا نعمل مع الشعور في نوم الآخرين؟

- عدم الدخول في جدل مع أولياء الأمور حول التفسيرات المطروحة، ولكن هذا لا يعني طبعاً عدم الإصغاء إليهم.



- إفهامهم أن اهتمامنا ليس منصباً على معرفة السبب، بقدر ما هو مرتبط على معرفة الكيفية التي يمكن من خلالها مساعدة الطفل على مواجهة معاناته (وهذه النقطة يتفق عليها الكثيرون منهم رغم ما هم فيه).

- طلب بعض مقترحاتهم لمساعدة الطفل، وتشجيعهم على ذلك كنوع من المشاركة والتقدير.

القلق من المستقبل

كل منا يحلم بأمال وغايات لأطفاله، إلا أننا حينما نفاجأ بأن طفلنا مصاب بعجز يؤثر على تعلمه، تبدو علينا مشاعر القلق عليهم. وهذا ما يحدث مع أولياء الأمور ممن لديهم أطفال عاجزون لا حول لهم ولا قوة.

فماذا نفعل مع أولياء الأمور المقلقين؟

لا بد أن ندرك أولاً أن المخاوف أساسها مفاجآت المستقبل، وما يمكن أن يحمله في طياته من أمور مخيفة أو مؤلمة، وهنا ينبغي علينا الآتي:

- تبصيرهم بقدرات الطفل الحقيقية وفرصة المستقبلية إن كنا نعرف قدرات الطفل ومدى تحملها فيما بعد.

- الإجابة على تساؤلاتهم غير المعلنة أو المخفية التي لا يستطيعون طرحها علينا، والتشديد على الأمور التي يقوم بها الطفل لتقويمها وتبصيرها لديه.

- عدم تقديم وعود لا تقدر على الوفاء بها، لأن مثل هذه الوعود في حالة عدم تحقيقها تسبب خيبة أمل كبيرة في المستقبل لأولياء الأمور. وربما زادتهم إحباطاً واكتئاباً!

البحث عن العلاج في كل مكان

ليس هناك من هو أغلى من الطفل بالنسبة لوالديه، ولذلك نجدهما منذ لحظة معرفتهما بعجزه يذهبان هنا وهناك خارج الوطن للبحث عن علاج له. وهذا ما يسمى بـ"السلوك الشرائي" الذي يبحث فيه الوالدان عن علاج مع كل طبيب، فينتقلان طفلهما من مركز لآخر ومن مدرسة لأخرى، مع علمهما أنه ليس بالإمكان عمل أكثر مما كان؛ ولكن إحساسهما أن تخليهما عن المتابعة هو استسلام منهما وتخل عن طفلهما وهو شعور مقدر.

فماذا نعمل مع من يبحثون عن كل شيء؟

- يستحسن ألا نضع الصعاب أمامهم، فلو أخبرناهم أنه لا توجد طريقة لعلاج طفلهم، فلن يصنوا إلينا (على الأرجح)، إلا أننا لو قلنا لهم: «إلى أن يتم اكتشاف حل للمشكلة، فإنه يتعين علينا إيجاد أفضل وسيلة لمعاونة الطفل لتغيير سلوكهم».

- لا بد من إعطائهم أشياء للعمل مع الطفل بالمنزل، مما

يمكنهم من تقديم المساعدة وإحساسهم أن لهم دورًا كبيرًا يمكن أن يقوموا به لخدمة الطفل.
هذه من وجهة نظري أهم المشاعر التي يقدمها أولياء الأمور في بداية الصدمة. وقد لا تكون متواجدة كلها دفعة واحدة أو بالترتيب، إلا أن أغلبها يكون واضحًا بصورة أو بأخرى.

متى تحتاج لطلب المساعدة؟

كثير من الذين أنعم الله عليهم بطفل موقوف واكتشفوا هذا الخبر فور ولادة الطفل أصيبوا (ولا شك) بصدمة نفسية كبيرة، وإن كانت تتفاوت في حجم تأثيراتها من أسرة لأخرى. ولكن الشيء المؤكد أن الكثير من هؤلاء الذين فوجئوا بولادة طفل موقوف بحاجة للمساعدة، ولكنهم يتهاونون في طلب تلك المساعدة والاستفادة منها، إما لأنهم لا يعرفون آثارها عليهم، أو لأنهم لا يريدون لأحد أن يعلم عن حقيقة هذا الطفل الموقوف. (وكانهم يستطيعون أن يداروا هذا الأمر للأبد)، أو لأن البعض منهم يكابر ويعتبر نفسه أنه أقوى من الصدمة نفسها، بينما هو في حقيقة الأمر أشد الناس حاجة لتلك المساعدة.

والحقيقة التي لا غبار عليها، أنه وبغض النظر عن كل تلك الأسباب فإن ولي الأمر لا يَلام على تصرفه وردود فعله. كما لا ننسى أيضًا أن قلة الخدمات المساعدة التي تقدم لأولياء أمور الأطفال الموقفين تكاد تكون نادرة في حينها إذ لا يجد هذا الأب أو تلك الأم من يعطيها عليه ويخفف عنه مصابه. والأهم من ذلك لا يجد من يذُكّه على ما ينبغي فعله سواء بتوجيهه إلى المراكز المتخصصة أو إرشاده إلى كيفية التصرف في مثل هذه الحالات ومع تلك الفئة.

وأذكر جيدًا حتى هذه اللحظة (بحكم تخصصي في هذا المجال وتمايلي مع تلك الفئات) مشاعر أولياء الأمور المحيطة، والكيفية التي يشعرون بها، ونظرات الامتحان لكل من يمد لهم يد المساعدة والعون.

وما يهمنا هنا هو، متى تشعر أنت كولي أمر لطفل

موقوف بحاجة لتلك المساعدة؟

إليك بعض المؤشرات التي تستدعي طلبك للمساعدة:
- إذا بدأت تلاحظ تغير سلوك مع أسرته وأصدقائه كأن تصبح منطوياً على نفسك أو عدوانياً في تصرفاتك وردود فعلك ولم تكن كذلك من قبل.
- إذا بدأت تشعر بتدهور أدائك الوظيفي.
- إذا استمرت معك الكوابيس والأرق.

- إذا استمر شعورك بالإنمالة بعد مضي شهرين وأكثر.
- إذا شعرت بعدم قدرتك على السيطرة على المشاعر الحادة وهذ النرفزة.
- إذا بدأت تشعر بتدهور علاقتك بمن حولك وبصعوبات جنسية أكثر.
- إذا بدأت تشعر بأنك أكثر عرضة للحوادث والتقلبات.
- إذا وجدت نفسك مفرطاً في التدخين مثلاً، أو تعاطي المخدرات والمسكرات (والعياذ بالله).

- إذا بدأت تشعر بالتعب.
- إذا أحسست بأنه لا معنى للحياة بالنسبة لك.
- والأهم من ذلك إذا بدأت تشعر أنه لا أحد يشاركك أحاسيسك وهمومك، وبالذات الطرف الثاني أو أقرب الناس إليك.
طبعاً ليس بالضرورة أن تحدث لك كل تلك الأشياء، ولكن الكثير منها لديك يستدعي طلب المساعدة من المتخصصين أو الأقارب أو من تثق بهم.

ماذا فعل لو حصل لنا هذا الأمر؟

رغم صعوبة الأمر، إلا أن لدينا الكثير الذي يمكن أن نعمله تجاه أنفسنا وتجاه صدمة طفلنا من ذلك:
- نتقبل الأمر ونرضى بالواقع ونحمد الله عز وجل.
- نمارس حياتنا العادية.
- نهتم بأنفسنا ولا نهملها لأن الإهمال لها سوف يؤثر على عطاءاتنا لطفلنا وفائد الشيء لا يعطيه.
- البحث عن الأماكن التي تقدم خدمات لطفلنا والاستفادة منها.
- مداومة الاطلاع على كل جديد وحضور المحاضرات والدورات.
- تكون أكثر قرباً من الطرف الآخر، ولا نشعره ببعيدنا عنه واهمالنا له.
- نتفتح على من حولنا أكثر، ونقدم خبرتنا لمن يحتاجها ممن هم في مثل ظروفنا.
- نتذكر أننا لسنا وحدنا فهناك من يمد لنا يده، وينتظر أن يقدم لنا كل العون.
- على كل ولي أمر رزقه الله بطفل مفاق، أو أعيق طفله في حادث ما، ألا ينسى أن هذا الطفل أمانة في عنقه استودعه الله إياه، ف عليه أن يقدم له كل المساعدة ويبحث له عنها في كل مكان، وهذا إن يتأتى كما يجب وولي أمر الطفل المفاق متعب ومحبط، فكلما كان مرتاحاً نفسياً وجسدياً، كلما استطاع خدمته أكثر. ■

إنها (فقط) فروق فردية

لست مختلفاً

فردوس جبريل أبو القاسم - الرياض



✧ مشرفة تربوية

هَندُ أن كنت صغيراً.. لاحظت اختلافي عن أقراني!
يوماً ما قالت أمي، كان حملك من أصعب المراحل التي قاسيت فيها المرض
والتعب. وعملية ولادتك مرحلة أشد قسوة ومتاعب لي وللأطباء.. كنت هماً
محمولاً.. أوقعتني أمي هجأة على أرض أكثر صلابة للانطلاق في ميادينها.

لتكون المقارنة أكثر شيوعاً بين سلوكي وسلوكه...
في الملعب المدرسي كنت أقل اللاعبين ركضاً خلف
الكرة. فريقي الذي انتهي إليه يشعر بالضيق لأنني
لا أجيد توجيه الركلات.. حسناً اجملوه حارساً
لا يبذل مجهوداً كبيراً.. أيضاً لم أجد النقاط
الكرة.. خمسة أهداف سجلت في فريقي، كنت
السبب في خسارتهم فقرروا استبعادني لأنني لا أجيد
دور اللاعب ولا الحارس.. الدور الجيد الذي ألقته
دور المتفرج فقط.

أمي التي أعطتني حريتي في سكب عصير
البرتقال داخل الكأس لتناوله فشلت في منحي
إياها طويلاً، فقد سكبت العصير خارج الكأس،
ولم أدرك إلا وأنا ارتشف الهواء من كأس فارغة
فلنا مني أني سكبت العصير فيها.

تراكمت العوارض حولي بعد وصفي بالطفل
الأكثر حركة ونشاطاً في الصف، «بسم الله عليه،
خذوه للشيخ يقرأ عليه ولا للطبيب يكشف وش بلاه»
نصائح بعض أفراد العائلة لوالدي.

بدأت أشعر بالضيق والسؤال الصغير بدأ يكبر
داخلي. لماذا أنا اختلف؟!

أختي الكبرى أحببت إشباع فضولها عن سلوكي

«أبله (منى) أحمد يخرج عن حدود شكل
السكة التي طلبت منا تحديدها»
شكوى بسيطة ومتكررة من أقراني في رياض
الأطفال..

معلمتي تفاضت عن مزجي للألوان بصورة
غير مدركة، كما تفاضت عن متابعتي التعليمية
كوني الطفل الأكثر إزعاجاً في الوحدة وتميزي
بسيط لبعض المهارات. عندما تطلب المعلمة جمع
مكعبات الألوان المتشابهة كنت أدخل الألوان فلنا
مني أنها الأكثر تقارباً. وعندما طلبت البحث عن
الأحرف المتشابهة جمعت أحرفاً لا أعرف مدى
علاقتها ببعضها سوى جمعها في مكان واحد.. ربما
غداً سأتعلم الفرق.

كراسي قلما يستضيف نجيمات تعزيز من
معلمتي.. لقد قررت أن تحرمني الكثير منها
لنشاطي الزائد في إيدائي لزملائي، بل اكتفت
بقطرات منها.. رغم أن السماء تمتلئ بالنجوم!

والداي اللذان لاحظا أن نموي المعرفي أقل
بكثير من نمو إخواني عندما كانوا في عمري، فقد
بدأت أنطق بكلمات بسيطة وأنا في الثالثة.

الصف الأول ابتدائي جمعني وابن عمي «خالد»

- أفرق ماذا طالما أن ما أقوله صحيح.. لا أعرف؟

بعد طول سجال بين أرتقي للصف التالي أو لا أرتقي وبين مد وجزر عملية التقييم.. قرروا التخلص من غيائي (كما وصفني معلم الرياضيات)، ودفعوا بي للصف الثاني.

الصف الثاني والثالث لم يكونا أحسن حالاً من الصف الأول، فتطرات زملائي بأني «قليل الفهم» ما زالت مستمرة.

حصة التربية الفنية التي أحب أن أمارس فيها شيئاً مختلفاً.. وجدت أن لمعلمي لا يميزني فيها اهتماماً. وفي حصة القراءة والرياضيات أصبحت أكثر ضيقاً لشعوري بأن شيئاً ما يشد الأرقام والأحرف مني حتى لا تتشكل الكلمات! أبحت عنها فلا أجدها، وأين أجد أحرفاً عديدة لتشكل كلمات غير مناسبة أو جملاً متراسة أقل انضباطاً؟

كيف أعبر عن ذلك لمعلمي ولوالديتي التي حرمتني من اللعب مع أبناء الجيران لأن اللعب يشغلني عن الدراسة والتعليم؟ عبثاً تحاول أن تجعلني أعرف تلك الأحرف!

الاستعانة بمعلم خصوصي كان اقتراحاً من قريب. المعلم الخصوصي حاول أن يقنمني بأمر لا أعرفه، وأن يعلمني بعض المهارات للجمع والقسمة وكيف أجمع الأحرف لتشكل كلمة، وكيف أفرق بين اللام الشمسية والقمرية....

بعد محاولات شبه مثمرة قبل فترة التقييم.. ورحمة بي.. دفعوا بي مرة أخرى للصف الرابع على الصفوف الأولية لتخلص من... وما زالت بطاقتي التعريفية في المدرسة أنفي الطالب الأقل ذكاء في الفصل والأكثر نشاطاً حيناً.. والأكثر انطواء أحياناً!

تمددت الصفات في شخصي الضعيف فحاولت أن أثبت أنني طالب مجد في طلبي للعلم، فلي أحلامي المستقبلية كأقارني، أريد أن أكون طبيب جراحة أو طبيب أسنان أو مهندساً.. بعض المعلمين أشادوا بشهامتي وخدماتي في مساندتهم في الصف يجمع الدفاتر وتذكير مراقب الدور بالفوضى التي عمت الفصل لعدم حضور المعلم. «التشهي» اللقب الذي أطلقه عليّ بعض المعلمين. كنت سعيداً بذلك

فتألمني لتلاحظ أنني لا أسير في خطوط مستقيمة، فأنا أتعثر أحياناً في خطواتي، فتُرسل سؤالها لوالديتي «لماذا أحمد يتعثر كثيراً في خطواته.. ولماذا تسقط الأشياء من يديه بسهولة؟ ولماذا لا اسمعني عندما أناديه؟ ولماذا لا يلمح أبي وهو يقف أمام بوابة المدرسة للعودة به؟».

لم أكن أعني أن السقوط هو حال سترافقتني في مسيري الدراسي التعليمي.. تفاعلت خيراً عندما كان معلمي في المدرسة يربت على كتفي ويقول: «يا بني هذا حرف الحاء وليس الخاء». بعد ثلاثة أشهر، تربيته الحانية أصبحت طرقة يؤذيني بعد أن ارتفع صوته وتغيرت نبراته وهو يقول على مسمع من زملائي: «يا بني فَرَق بين الأحرف.. فَرَق!».



علني أغبر من صورتهم السلبية عني. وأمر التعليم والتعلم لا يهم طالما أبذل جهودي ولكني لا أقدم دراسياً.

تعثرت كثيراً في محصلة امتحاناتي الشهرية. فكنت مثار النقاش وعلامات الاستفهام من قبل معلمي ووالدي. لماذا أنا أختلف عن زملائي في تحصيلي الدراسي رغم دافعتي القوية للتعليم؟ أسئلة عديدة تؤرقني خلف قناع «النشيم» بعد أن قرروا أن يتوقفوا عن مجامعتي وترفعني للصفوف التالية. قرروا البحث عن السبب بعد أن صفتقتي كلمة «راسب في القراءة - الرياضيات» وبدرجة فاشل.

العطلة الصيفية كانت مكثفة بالتعلم والتعليم علني أستطيع جمع ما أريق من جهد طوال عام دراسي وتحصيل لقب ناجح وبدرجة «مدفوع». للأسف فقدت العطلة كما فقدت التمتع بإجازتي.. والداي استعادا نصيحة قريبنا «علّ لديه مشكلة لانعرفها».. توجهوا لطبيب مختص ليجد العلة. صحيحاً سليم.. النظر سليم والسمع كذلك.. قدراتي العقلية عادية ٩٠ فما فوق.

لا مفر من إعادة الصف الرابع وسط دهشة بعض زملائي الذين انتقلوا للصف الخامس. أصبحت أقل تفاعلاً مع زملائي. شعرت أنني محبب جداً وأنا أشاهدهم يترددون على فصولهم في الصف الخامس بينما أنا في الصف نفسه «ومعك سر».

تقلصت علاقاتي مع الزملاء، وأصبحت شبه منسي في الصف. طلبت الانتقال من المدرسة لأخرى رغم استحالة ذلك لقرب مدرستي من منزلي. والدي أصر على بقائي في المدرسة مع إخوتي وأقربائي.

يوماً ما لم أتمالك غضبي عندما وصفني زميل جديد بلقب «أنت البليد اللي يقولون»، صفعته وأنهلت عليه ضرباً وكأنه سبب فشلي ورسوبي.. أحسست أنه رمز لكأبتي، تم تحويلي للمرشد الطلابي الذي بحث الكثير معي. كانت كلماته وحواره معي داهئ. شعرت بأنه قد يفهمني. وينقل إحساسي للآخرين. بعد أسبوع من استدعائه لوالدي استمعت لوالدي ينقل ما دار بينهما لأمي.

❖ كراسي قلما يستضيف نجمات
تعزیز من معلمتي . . لقد قررت
ان تحرمني الكثير منها لنشاطي
الزائد في ايدائي لزملائي ، بل
اكتفت بقطرات منها . . رغم أن
السما تملئ بالنجوم! ❖

- ربما ابنك يعاني من صعوبات التعلم. وهي حالة ينتج عنها تدن مستمر في التحصيل الدراسي للتلميذ عن أقرانه بالصف الدراسي. ولا يكون السبب في ذلك عائداً إلى وجود تخلف عقلي أو إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب نفسي أو ظروف أسرية واجتماعية.. ويكون الذكاء في نطاق العادي، وتدرج في الشدة من البسيطة إلى الشديدة، وهي ليست مقصورة على الطفولة. وقد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً، كما أنها تؤثر على نواحي حياة الفرد «الاجتماعية، المهنية، الأنشطة اليومية، النفسية».. تظهر في سبعة مجالات أساسية في التعلم: الاستدلال الرياضي، الرياضيات، فهم المقروء، المهارات الأساسية «القراءة»، فهم المسموع، الكتابة، التعبير، الإملاء، الخط، التعبير، التفكير، الإدراك.

في دائرة البحث عن تحديد أسباب مشكلتي بدت على والدي علامات القلق واسترجاع مسيرتي السلوكية منذ أن كنت جيناً ثم رضيعاً.. وخاصة بعد أن ذكر لهما الطبيب المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم منها:

- في السنوات الأولى يعاني من عدم الشعور بالأمن وغير قادر على التواصل الفعال مع البيئة المحيطة به لذا تتأخر عملية انصاله عن والديه.
- لا يعتمد على نفسه في كثير من الأعمال نتيجة للإحباطات المتعددة
- يكون إما أكثر أو أقل حركة من زملائه.

الطبيب منحهما الكثير من المعلومات عن مؤشرات الحالة التي مررت بها وكأنه يصفني ويرصد سلوكياتي. وأكد لهما أن الوالدين أكثر الأشخاص الذين يمكن أن يسهموا في اكتشاف أي مشكلات صحية أو تعليمية لدى أطفالهم مثل صعوبات التعلم أو أي مشكلة أخرى. الأمر لم يكن صعب علي تفهمه فطالما أحسست بأن هناك أمراً لا أقوى على الإيضاح به. الآن بدأت مشاعر الارتياح تتباني فهناك من سيساعدني في معرفة مشكلتي. في المدرسة كان المرشد الطلابي أكثر تفهماً لحالتي فقد أخبرني بعد حوار حان معه بأن برنامجاً يقدم في التعليم العام قد تم إقراره من وزارة التربية والتعليم.. ويطبق في مدارس التعليم العام بمعلمين مختصين لهم خبراتهم العلمية في تدريس مثل حالتي.. وذكر أن هناك مدرسة قريبة جداً من مدرستنا ويمكنك الاستفادة من خدماتها. الأمل أصبح مساحة أكبر في قلبي الذي بدأت تتسرب إليه مشاعر القلق والوهن من عملية التعليم والتعلم.. في عملية إنفاذ ما يمكن إنقاذه، ويتعاون مديري ومرشدي الطلابي فقلت مصلحتي التعليمية على الظروف العائلية، فكل ما له ظروف تعلم تناسبه. وهذه هي القناعة التي توصل لها والدي العزيز، ونقلني إلى حيث يمكنني أن أتعلم بطريقة مناسبة. بين يدي والذي كتب تعريفي بيهوي معلومات عن البرنامج سلمه لوالدتي التي بدأت تقرأ «يهدف برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى زيادة فاعلية التعليم، وذلك بتقديم أفضل الخدمات إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق:

- تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم.
- توعية وإرشاد مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ وكذلك التلاميذ أنفسهم بأهمية برنامج صعوبات التعلم وإبراز مزاياه وجوانبه الإيجابية.
- تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المدرسة

לעבד 144 שנים האחר 1240

التي تساعدهم في تدريس بعض التلاميذ الذين يتلقون التعليم داخل الفصل العادي.
- تقديم إرشادات لأولياء أمور التلاميذ الذين يتلقون خدمات البرنامج لمساعدتهم في التعامل مع حالة التلميذ في المنزل.
وعن أنواعها قرأت أنها نوعان:

- ١- صعوبات التعلم النمائية: ترتبط بالعمليات النفسية الأساسية للتعلم، كالتمييز الفهم، الذاكرة، الإدراك والتكامل الحسي وتشكيل المفاهيم. وتظهر في مرحلة ما قبل المدرسة.
- ٢- صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي التي تظهر في مرحلة المدرسة في المهارات للمواد الدراسية المتعلقة بالقراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الرياضيات، رغم الأداء الجيد في بقية المواد...

وقبل أن تسأل والدتي عن شيوخ هذه الحالة

قرأت في الكتيب «إن صعوبة التعلم مشكلة تتضح فيها الفروق الفردية لدى الشخص الواحد... وقد تنتشر في المدارس العادية بنسبة ٥% تنتشر لدى البنين أكثر من البنات...»
لعل والدتي ستجد إجابات أسئلتها التي تحيطها عني.

أمي التي تعمل في القطاع الخاص أدركت من اطلاعا أن صعوبات التعلم أمر قد حير التربويين والأطباء، كما احتارت هي وأمثالها. فهناك عدد كبير من الأطفال يتأخرون في الكلام واستخدام اللغة وفي تطوير إدراك البصر أو السمع أو تطوير مهارات مناسبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب تتناسب مع قدراتهم، فهم لا يفهمون اللغة رغم أنهم ليسوا صمًا وبعضهم ليس قادرًا على الرؤية والإدراك البصري وهم ليسوا بمكفوفين! ولا يستطيعون التعلم بالطرق العادية مع أنهم ليسوا بمتخلفين عقليًا وتوصلوا إلى تسميتهم بـ«ذوي صعوبات التعلم».

تم قبولي في البرنامج من قبل فريق العمل للجنة خاصة، وحسب آلية انطبقت مسوغاتها علي بدأت مع معلمي الجديد أتلقى خدمات التربية الخاصة حسب «خطة تربوية فردية» بنيت على نقاط قوتي وضعفي في «غرفة المصادر». وهي غرفة في المدرسة العادية تضم أدوات ووسائل وأجهزة مساندة للتعلم، أتوجه إليها حسب جدول مخصص لأتلمع ببعض الوقت بعض المهارات الأساسية التي افتقدها والتي أثرت سلبًا على تقدمي الدراسي.

بعد مراحل متعددة تسبقتني فيها داهيتي للتعلم، تقدمت دراسيًا وحصلت على معدل يناسب قدراتي. كل يوم أكرر مد مساحات الأمل داخلي بأنني لست مختلفًا، فأنا أتلمع كما يتعلم أقراني العاديين ضمن برنامج تربوي خاص (برنامج صعوبات التعلم) الذي يخاطب احتياجاتي التعليمية ويمعلمين مهرة مختصين ساعدوني بعد الله على أن أتخطى بعض الحواجز التعليمية التي تعثرت بها. لم أعد أخجل من حالتي بعد أن تفوقت بجائزة الرسم الفني في المدرسة وحصلت على المركز الأول. الآن عادت فتتي بأنني بالتأكيد لا أختلف.. إنها فقط فروق فردية. ■



لست مختلفًا

التغذية والإعاقة

محسن الدين لينة - الدقة النورة



تتساقط أساليب التغذية غير الصحيحة للإنسان في إصابته بكثير من الأمراض المزمنة ومنها حدوث الإعاقة الجسمية والعقلية له. بينما تؤدي التغذية السليمة دوراً رئيساً في وقايته منها.

الغذائي) قد تكون نفسها حالة ثانوية للجسم وتسبب حدوث مشكلات صحية لاحقة له.

سوء التغذية

يمر اللفظ الطبي بسوء التغذية، **malnutrition**، عن حالات نقص التغذية، **nutrient deficiency**، في الجسم من السعرات الحرارية أو البروتين أو كليهما، أو نتيجة حدوث نقص شديد في واحد (أو أكثر) من الفيتامينات أو العناصر المعدنية في الجسم. وكذلك يغير (سوء التغذية) عن «زيادة التغذية **over nutrition**» وهي تعني حصول الشخص على عدد من السعرات الحرارية تفوق احتياجاته منها. وكلا حالتين سوء التغذية تؤديان إلى اضطراب في قياسات جسم المريض كالطول والوزن واختلال في كيمياء الدم.

وتكون حالة زيادة التغذية عامل خطر في حدوث مشكلات صحية كثيرة في جسم الإنسان منها: كثرة شكاوى من وزنه، واضطراب في عمل المثانة البولية، وسرعة شعوره بالتعب الجسدي عند بذله أقل مجهود، واضطراب عمل القولون، والاكتئاب النفسي، وسوء لياقته البدنية، ومعاناته من مشكلات في النوم واضطراب فيه.. كما يكون فرط التغذية عامل خطر محتمل عند شكاوى الأشخاص الكحول من: سوء

فتؤدي حالات «سوء التغذية **malnutrition**» بنوعيتها: الزيادة في التغذية نتيجة الحصول على عدد كبير من السعرات الحرارية من الطعام تفوق احتياجات الجسم، والنقص الغذائي (الشائع حدوثه لدى الأطفال في الدول الفقيرة) بشكل سلبي على النمو الجسدي والأداء الذهني.

هذا يؤكد دور التغذية في حدوث الكثير من الأمراض التي يعاني منها الإنسان وفي علاجها.

ويلا شك يفيد التخطيط السليم في برامج التغذية (وخاصة للأطفال في مختلف مراحل أعمارهم) في الوقاية من حدوث أمراض سوء التغذية (بنوعيتها) نقص التغذية (زيادتها) التي تؤثر سلباً على قدراته الجسمية والعقلية.

وتساهم التغذية غير السليمة في حدوث الإعاقة (وخاصة في الأطفال) بعدة طرق هي:

- تكون التغذية عامل خطر في حدوث اضطرابات صحية ثانوية مثل حالات التغذية السيئة نتيجة ممارسة عادات غذائية معينة تجعل الحالة الصحية لجسم المريض أسوأ حالاً.
- قد تكون التغذية عاملاً وقائياً من حدوث الإعاقة (التغذية الجيدة، أو ممارسة عادات غذائية تحسن الحالة الصحية للشخص).
- التغذية السيئة (النقص الغذائي أو الإفراط

الجسمية بين أفراد المجتمع وخاصة الأطفال، فتؤدي حالة فرط التغذية في صورة حصول الجسم على سمات حرارية زائدة مصحوبة بقلّة نشاط البدني إلى شكاوى من حدوث بدانة شديدة، وبالتالي إعاقة جسمية له. كما تكون زيادة التغذية سبباً رئيساً في حدوث أمراض مزمنة خاصة للأشخاص الذين لديهم تاريخ عائلي لحدوثها مثل: داء السكر، وأمراض القلب والدورة الدموية، وتصلب الشرايين..

وعلى نحو أدق يؤثر فرط استهلاك الدهون والكرهيدرات في الأطعمة إلى زيادة خطر الإصابة بالبدانة وما يصاحبها من مضاعفات صحية في القلب، وارتفاع معدل حدوث بعض أنواع السرطان، ومرض السكر، وأمراض مزمنة أخرى. وبشكل عام فإن الدهون الأكثر استعمالاً في طعام سكان المملكة العربية السعودية هي الزيوت والسمن بأنواعه، إذ تدخل في تحضير الحلوى والأغذية المحمرة (بالزيت) والأغذية السريعة بأنواعها والفتاير والمخبزات (بيتزا ومطبق...)، وهي أغذية تقبل أعداد كبيرة من سكان المملكة على تناولها في ظروف قلّة ما يندلونه من نشاط جسمي، مما يزيد من فرص حدوث ما يسمى «أمراض العصر الحديث» كداء السكر، وارتفاع ضغط الدم، وتصلب الشرايين.

نقص غذائي شديد

قد تسبب حالات نقص التغذية الشديدة إلى حدوث علل صحية في أجسام بعض الأشخاص، ومن ثم إصابتهم بالإعاقة الجسمية.

وتؤدي حالات نقص التغذية الشديد وخاصة بين الأطفال إلى قلّة ما يحصلون عليه في طعامهم من السمات الحرارية والبروتين، وهو شائع الحدوث في حالات المجاعة والكوارث الطبيعية. وتظهر حالات نقص التغذية على شكل حدوث مرض «الضوى marasmus»، وهو يتميز بهزال شديد في الجسم تعيق المصاب من أداء أعماله اليومية الاعتيادية. كما تؤدي حالات النقص الشديد في البروتين الغذائي نتيجة عدم توفر ما يكفي منه في الطعام إلى حدوث مرض «كواريكور».

كما تسبب بعض أمراض نقص التغذية الشديد فقر الدم بأنواعه مثل مرض التلاسيميا، وفقر الدم المنجلي، والمرض الانتلاقي «celiac disease».

وظيفة الجهاز الهضمي، والتهابات الجهاز البولي، والتأثيرات الجانبية لاستعمال الأدوية، وتفاعلات الحساسية، ومشكلات في القلب والدورة الدموية، ومرض السكر، ومسامية العظام، والنقص الغذائي، والسرطان.

وتؤدي زيادة التغذية نتيجة فرط استهلاك عناصر غذائية كالدهون والكرهيدرات في الطعام إلى زيادة فرص حدوث أمراض في القلب والسرطان ومرض السكر وغيرها، بينما تهين حالات النقص الغذائية نتيجة نقص أو غياب عنصر غذائي معين من الطعام (مثل البروتين أو عنصر معدني أو فيتامين) إلى حدوث علل صحية في الجسم قد تكون شديدة مثل حالات فقر الدم ومسامية العظام وهزال شديد في الجسم.

فرط التغذية

لزيادة التغذية تأثير كبير على حدوث الإعاقة



وفيه يتصف المريض بحالة الحساسية من مركب الجلوتين الموجود في القمح والشوفان، ويسوء حالة أجسام ضحاياها، وعجزهم عن أداء كثير من الأعمال التي توكل إليهم.

كما تحدث مشكلات النقص الغذائي للمريض نتيجة حدوث قصور عصبي عضلي في جسمه وسلوك عقلي غير سوي. فعلى سبيل المثال يصاحب حدوث شلل في مخ المريض نقصاً في وزن جسمه، كما يعاني الأطفال الذين يشتكون من مشكلات في مضغ الطعام أو مصه نتيجة حدوث شلل جزئي في الوجه أو اللسان أو عضلات البلعوم من حالات نقص غذائي في أجسامهم، وهي حالات مرضية تحتاج علاجها إلى تغذية متوازنة.

البداية الشديدة

يكثر الحديث عن البداية الشديدة في المجتمعات البشرية.. وتعتبر إحدى المشكلات الرئيسة في الطب الوقائي، وأحد أسباب حدوث الإعاقة الجسمية للإنسان. وهي حالة مرضية قد تحتاج إلى قرض قيود غذائية في علاجها، ويعزى إليها المسؤولية عن زيادة قرض إصابة ضحاياها بالعديد من الأمراض التي تكرر صفوح حياتهم.

وتعرف البداية أنها عبارة عن «تجمع غير طليعي لكميات كبيرة من الدهون في الأنسجة الموجودة تحت الجلد وحول أحشاء الجسم الداخلية كالقلب والرئتين والبنكرياس إلى درجة تصبح معها عبئاً إضافياً على الأعضاء الحيوية في جسم الإنسان». وتنتشر حالات البدانة بشكل أكبر في المجتمعات ذات الدخل المرتفع نتيجة كثرة ما يتناوله الناس من ألوان الطعام والشراب وقلة ما يبذلونه من نشاط عضلي في حياتهم اليومية بسبب اعتمادهم على التقنيات الحديثة في خدمتهم ورفاهيتهم.

ويؤدي تراكم كميات كبيرة من الدهون في أجسام الأشخاص البدناء إلى حدوث ضغوط خاصة على مفاصل العظام في أطرافهم السفلية وأسفل ظهورهم. لذا ينتشر بين البدناء حدوث الإصابة بالتهابات العظام والمفاصل والعمود الفقري.

كما تتسبب البدانة الشديدة في حدوث تشوهات في مفصل الركبتين وتقلطم في القدمين وآلام فيهما والشكوى من آلام في أسفل الظهر قد تنتهي أحياناً

تتسبب البدانة الشديدة في حدوث تشوهات في مفصل الركبتين وتقلطم في القدمين وآلام فيهما والشكوى من آلام في أسفل الظهر قد تنتهي أحياناً بأصحابها إلى الإعاقة الجسمية

بأصحابها إلى الإعاقة الجسمية.

ولذلك ينصح السمان بإنقاص أوزانهم لتقليل الثقل الواقع على مفاصل العظام والعمود الفقري، ومن ثم تخفيف حدة الشكوى من مشكلاتهم الصحية نتيجة الوزن الزائد.

وقد تكون البدانة الشديدة سبباً لحدوث الإعاقة الذهنية الشديدة (اضطراب عقلي أو نفسي) لدى بعض الأشخاص، وقد ربط بعض العلماء ارتفاع معدل حدوث مرض الزهايمر (مرض في الدماغ) وحدوث البدانة، حيث قامت الدكتورة «جستوفسون Gustafson» وزملاؤها في السويد بدراسة علمية استغرقت ١٨ سنة على ٣٩٢ رجل وامرأة كانت أعمارهم ٧٠ عاماً عند بدايتها، وأجريت لهم فحوص تخطيط المخ بشكل روتيني كل خمس سنوات لاكتشاف حدوث «الخيل dementia» كمؤشر على حدوث مرض الزهايمر، فاكشفت حدوثه بين النساء بأعمار بين ٧٩ و٨٨ سنة بنسبة أكبر بين زائدات الوزن منهين بأعمار ٧٠ و٧٥ و٧٩ سنة. وكانت النساء اللواتي لهن معامل كتلة الجسم أعلى «mass indes» بجوالي ٤ وحدات بين النساء اللواتي عانين من مرض الخيل.

وإزداد معدل إصابة النساء البدينات (معامل كتلة الجسم أكثر من ٢٥ كجم/م^٢) بمرض الزهايمر بنسبة ٣٦% عن النساء الأخريات، وعزت تلك الدراسة ارتفاع معدل حدوث هذا المرض بشكل أكبر بين زائدات الوزن في هذه الدراسة إلى تأثيرات الدهون المخزنة في أجسامهن والتي تتجمع على جدار الأوعية الدموية التي تغذي الدماغ والقلب وقد تسبب حدوث

منهم من «شلل شطوي Unilateral peroneal» من جانب واحد، واشتكى المريض العاشر (وكانت فتاة عمرها ١٦ سنة) اعتلالاً عصبياً عاماً شديداً في جسمها، وكان وزنها قبل هذه الدراسة ١٤٠ كجم ثم نقص بمقدار ٤٤ كجم خلال أربعة شهور حصلت خلالها كل يوم على ثمرة فواكه واحدة فقط مثل برتقالة أو تفاحة أو كمثرى.

ويسبب النقص السريع في الوزن فقداً في الدهن الدعامي الموجود في طبقة الجلد يؤدي إلى الضغط على العصب الشطوي في الساقين، وقد لا يفيد بشكل كبير حصول البدين على المستحضرات الدوائية للفيتمينات والأملاح المعدنية لتجنب ظهور مضاعفاتها الصحية على أعصابه عند اتباعه حمية غذائية قاسية جداً.

ويسبب إنقاص الوزن السريع للبدين شكواه من بعض الاضطرابات النفسية مثل:

- حالة الاكتئاب: ويتكرر حدوثها بين البدناء بعد إنقاص أوزانهم خاصة منهم الذين عانوا من زيادة

الدموية التي تغذي الدماغ والقلب وقد تسبب حدوث متلازمة أفضية غير معروفة السبب مسؤولة عن حدوث مرض الزهايمر. وأظهرت أن النساء اللواتي عانين من البدانة بأعمار ٧٠-٧٩ سنة زاد خطر إصابتهن بمرض الزهايمر بعد وصولهن الثمانين من العمر، مشيرة إلى وجود علاقة علمية وثيقة بين زيادة وزن الجسم وحدوث أمراض في الأوعية الدموية التي تزيد بدورها فرص الإصابة بمرض الزهايمر وما يسببه من إعاقة عقلية. وذكرت الدراسة أن نتائجها تنطبق أيضاً على الرجال الذين عانى عدد قليل منهم من هذا المرض، بسبب قلة عدد المتطوعين الذين استمرت حياتهم طول فترة الدراسة نسبة للنساء. وتساهم البدانة الشديدة في زيادة معدل الوفاة وحدوث أمراض القلب وداء السكر وبعض أنواع السرطان ومشكلات في التنفس والتهاب المفاصل ومشكلات في خصوبة المرأة وزيادة خطر التدخل الجراحي والاكتئاب النفسي.

كما تؤثر البدانة على نوعية حياة الشخص عن طريق قلة حركته، وتقص قدرته على ممارسة النشاط البدني وأحياناً الإعاقة. بالإضافة إلى تأثيراتها على علاقاته الاجتماعية داخل مكان عمله ومنزله، حيث يمرض الأشخاص البدناء لضغوط نفسية تؤثر على حياتهم الاجتماعية مع الآخرين.

ومن منظور عكسي ذكرت دراسات علمية انتشار حدوث البدانة نتيجة حدوث حالات الإعاقة الجسمية والعقلية، وهي تحدث نتيجة عوامل سلوكية للمريض من ممارسة عادات غذائية خاطئة في تناول الطعام وقلة النشاط الجسمي في وجود عوامل بيئية يعزى لها مجتمعة ارتفاع معدل حدوث زيادة الوزن والبدانة في المجتمع.

إنقاص الوزن السريع

يعمد بعض ضحايا البدانة إلى اتباع حمية قليلة السعرات قاسية جداً (توفر أقل من ٨٠٠ سعر حراري/يوم) بهدف إنقاص أوزانهم بسرعة، وهي طريقة خطيرة على صحتهم قد تسبب حدوث اضطرابات عصبية لهم. ولقد اكتشف فريق من الأطباء الفنلنديين شكوى عشرة مرضى عانوا اعتلالاً في الأعصاب الطرفية في أجسامهم بعد اتباعهم وصفات غذائية قاسية لإنقاص أوزانهم، وعانى تسعة



الوزن منذ طفولتهم.

- الشعور بالحزن وخيبة الأمل: وهما شكوى بعض الأشخاص بعد استعادة ما فقدوه من أوزانهم يصاحبها سلوك عدائي وتهيج وخشونة في تعاملهم مع الآخرين.

- الإصابة بالذهان «Psychosis»، وحدثت تفاعلات عصبية «Neurotic reactions». تعيقهم عن أداء أعمالهم بشكل سليم. وذكر بعض العلماء أن عملية الإنقاص السريع لوزن الجسم قد تؤدي إلى زيادة فرص حدوث حالة الاكتئاب النفسي التي تتطور في بعض الأشخاص إلى تشوش ذهني حاد (الذهان).

ويحدث ذلك بشكل أكبر عند فرض قيود شديدة على كمية ما يتناوله البدن من الطعام أكثر من استعماله إنقاص وزنه بممارسته تدريبات رياضية كافية وحمية غذائية قليلة السعرات الحرارية مناسبة واللذان تسببان حدوث نقص تدريجي في وزن جسمه.

- حدوث واضطرابات نفسية مثل القمه العصبي «Anorexia nervosa».

يزداد فرص حدوث هذه الحالة النفسية غير السوية بين البدناء عند تركيز جل تفكيرهم على إنقاص أوزانهم بشتى الوسائل فتسيطر هذه الرغبة على عقولهم.

سوء التغذية للمعاقين

تؤدي حالات سوء التغذية للأشخاص المعاقين لزيادة معاناتهم الجسمية والنفسية، فتكون حالات زيادة التغذية سبباً في زيادة أوزانهم وحدثت بدانة شديدة قد تزيد شدة شكاوهم من مضاعفاتها الصحية سواء على قياسات أجسامهم أو تزيد معدل إصابتهم بالأمراض التي تصاحب البدانة. كما تصبح حالات النقص الغذائي خاصة للأطفال نتيجة قلة ما يحصلون عليه من بعض العناصر الغذائية في طعامهم كالفيتامينات والمعادن عامل خطر لحدوث تأخير في قدرتهم على التعلم وضعف إدراكهم الذهني لأنها تؤثر على أدمغتهم. وبشكل عام يقبل الأشخاص المعاقون جسدياً على تناول العديد من الأدوية لعلاج شكاوهم من مشكلات هضمية أو بولية أو التهابات مزمنة وغيرها، ويستعملونها فترة طويلة

ومنها عقاقير تؤثر سلباً على حالتهم الغذائية.

أمراض أيضية غذائية ولادية

يعاني بعض الأطفال منذ ولادتهم من بعض الأمراض الأيضية «in born metabolic disorders» نتيجة عدم تمكن أجسامهم من الاستفادة من بعض المكونات الغذائية في طعامهم بعد امتصاصها بواسطة الدم من الأمعاء لعدم توفر أنزيم خاص بها مثل الحمض الأميني «فينيل ألانين Phenylalanine»، مما يسبب مرض «فينيل كيتون يوريا Phenylketonurea»، الذي يتصف بارتفاع تركيز هذا الحمض الأميني «فينيل ألانين Phenylalanine» في الدم وخروجه مع البول، أو الحمض الأميني «تيروزين tyrosine» وحدث مرض ارتفاع تركيزه في الدم «tyrosinemia»، أو سكر الجلاكتوز وحدث مرض «جلاكتوزيميا galactosemia» هو يتصف بارتفاع تركيز هذا السكر في الدم.

وتؤثر هذه الأمراض على قياسات جسم المصاب كالطول والوزن وقد تكون سبباً في حدوث الإعاقة الجسمية أو القليلة في الأطفال.

ومن هنا تأتي ضرورة سرعة تشخيص حدوث هذه الأمراض فور ولادة الطفل لتجنب مضاعفاتها الصحية بواسطة العلاج الغذائي الذي له دور رئيس في الوقاية من حدوث مضاعفاتها الصحية السيئة على حياته.

ولا يمكن إنكار دور التغذية السليمة للإنسان منذ طفولته المبكرة في وقايته من حدوث بعض الأمراض المزمنة والوقاية من حدوث المضاعفات الصحية الخطيرة للأمراض الأيضية التي تكتشف عند ولادة الطفل.

وتؤكد نتائج الدراسات العلمية فوائد التغذية السليمة وزيادة النشاط الجسمي للإنسان في وقايته من حدوث البدانة الشديدة وتأثيراتها السلبية على تركيب جسمه والتي قد تكون مسؤولة عن حدوث الإعاقة الجسمية له. ولا بد من وجود برنامج صحي لمراقبة ورعاية الأشخاص المعاقين جسمياً وعقلياً بما يخص نشاطهم البدني وأوزانهم ووضع الحلول لما يحدث لهم من مشكلات خلال تناولهم الطعام بهدف تخفيف معاناتهم. ■

لخدمتهم.

٨ - مجالات الخدمات التكميلية: وتشمل:

أ - تهيئة وسائل المواصلات العامة لتحقيق تنقل المعوقين بأمن وسلامة وبأجور مخفضة للمعوق ومرافقه حسب ظروف الإعاقة.

ب - تقديم الرعاية النهارية والعناية المنزلية.

ج - توفير أجهزة التقنية المساعدة.

❖ المادة الثالثة: يحدد المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات المختصة الشروط والمواصفات الهندسية والمعمارية الخاصة باحتياجات المعوقين في أماكن التأهيل والتدريب والتعليم والرعاية والعلاج، وفي الأماكن العامة وغيرها من الأماكن التي تستعمل لتحقيق أغراض هذا النظام على أن تقوم كل جهة مختصة بإصدار القرارات التنفيذية اللازمة لذلك.

ليتمكن المعوق من المشاركة في مناشطها داخلياً وخارجياً بما يتناسب مع قدراته.

٧ - المجالات الإعلامية: وتشمل قيام وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة بالتوعية في المجالات الآتية:

أ - التعريف بالإعاقة وأنواعها وأسبابها وكيفية اكتشافها والوقاية منها.

ب - تمييز مكان المعوقين في المجتمع، والتعريف بحقوقهم واحتياجاتهم، وقدراتهم، وإسهاماتهم، وبالخدمات المتاحة لهم، وتوعيتهم بواجباتهم تجاه أنفسهم، وبدورهم في المجتمع.

ج - تخصيص برامج موجهة للمعوقين تكفل لهم التعايش مع المجتمع.

د -حث الأفراد والمؤسسات على تقديم الدعم المادي والمعنوي للمعوقين، وتشجيع العمل التطوعي

مطابع خادم الحرمين الشريفين لطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل نسخة من المصحف لكل كفيف

تكلفة طباعة وتغليف وتصدير الكتب الإسلامية والثقافية والمجلة الشهرية والنشرة الفصلية.

وإذا كان مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة الذي يعمل اسم خادم الحرمين الشريفين يتولى طباعة المصحف الشريف بالخط العادي للمبصرين، فإن مطابع خادم الحرمين الشريفين بالرياض التي تشرف بعمل صفته - رحمه الله - تقوم بطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل للمكفوفين، وبذلك يشكلان جناحي منظومة الصدقة الجارية التي تتلحق لنشر كتاب الله في جميع أرجاء المعمورة.

خرجت هذه المطابع وليدة منذ أكثر من ثلاثين عاماً من رحم المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون المكفوفين (سابقاً) عام ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٣م، وكانت البداية تتمثل في طباعة بعض الكتب الثقافية مستخدمة في ذلك مجموعة من معدات الطباعة اليدوية بـ «برايل»، ولم تكن قد شرعت في مراحلها الأولى في طباعة المصحف

قد يتبادر إلى الذهن لدى قراءة مسمى «مطابع خادم الحرمين الشريفين لطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل» أن إنتاج هذه المطابع مقصور على القرآن الكريم فقط، ولكن الواقع أن أهم إنتاجها هو القرآن الكريم، إذ إن هناك الكتب الإسلامية والكتب الثقافية التقنية والمجلات، وكل هذا الإنتاج مطبوع بطريقة برايل للمكفوفين، ويوزع عليهم مجاناً، ليس فقط داخل المملكة العربية السعودية، وإنما يرسل إلى كل من يطلبه أينما كان في أي بقعة من بقاع الأرض، بل وتتحمل مطابع خادم الحرمين الشريفين التكلفة العالية لطباعة المصحف الشريف باستخدام ورق من نوع خاص للطباعة «برايل»، حيث تقع النسخة الواحدة منه في ستة مجلدات، وتضم حوالي ١٠٠٠ صفحة من القطع الكبير. ولهذا فإن تكلفة طباعة النسخة الواحدة وتغليفها وتجهيزها للتصدير مع مصاريف الشحن تزيد على ٤٠٠ ريال، ناهيك عن

ينشأ صندوق لرعاية المعوقين يتبع المجلس الأعلى التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف والغرامات المحصلة عن مخالفة التنظيمات الخاصة بخدمات المعوقين

التنظيمات الخاصة بخدمات المعوقين.
المادة الثامنة: ينشأ مجلس أعلى لشؤون المعوقين يرتبط برئيس مجلس الوزراء ويؤلف على النحو الآتي:
- رئيس يصدر باختياره أمر ملكي، وعضوية كل من:

المادة الرابعة: يقوم المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات التعليمية والتدريبية لإعداد الكفايات البشرية الوطنية المتخصصة في مجال الإعاقة وتدريبها داخلياً وخارجياً، وتبادل الخبرات في هذا المجال مع الدول الأخرى والمنظمات والهيئات العربية والدولية ذات العلاقة.

المادة الخامسة: تمنح الدولة المعوقين قروضاً ميسرة للبدء بأعمال مهنية أو تجارية تتناسب مع قدراتهم سواء بصفة فردية أو بصفة جماعية.

المادة السادسة: تنفى من الرسوم الجمركية الأدوات والأجهزة الخاصة بالمعوقين التي يتم تحديدها في قائمة يتفق عليها مع وزارة المالية والاقتصاد الوطني.

المادة السابعة: ينشأ صندوق لرعاية المعوقين يتبع المجلس الأعلى تؤول إليه التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف والغرامات المحصلة عن مخالفة

ونظراً لتعدد مطابع الكتب الإقليمي في إصدار النسخ المطبوعة من المصحف الشريف بطريقة برايل بسبب تهاك معداتها، وعدم مواكبة برامج الحاسوب فيها للتطورات التقنية عام ١٤١٢ هـ، ولعلم المسؤولين عن المطابع بمدى حرص خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز - رحمه الله - على نشر كتاب الله سواء للمبصرين أو المكفوفين فقد تم عرض الأمر على القظر الكريم، فتفضل - رحمه الله - بدعم المطابع من ماله الخاص دعماً سخياً مادياً ومعنوياً، كما وافق - رحمه الله - على تسمية المطابع باسم (مطابع خادم الحرمين الشريفين لطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل) وذلك برقم ٩٩١٦/٧/٥ وتاريخ ٩٩١٦/٧/٢٤ هـ.

وبموجب قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٧ وتاريخ ٢٠/١١/١٤١٦ هـ انتقلت مسؤولية الإشراف على مطابع خادم الحرمين الشريفين إلى «الأمانة العامة للتربية الخاصة» وتم دمج وتوحيد نشاطات المكتب الإقليمي ضمن نشاطات «الأمانة العامة للتربية الخاصة» بوزارة المعارف (التربية والتعليم حالياً) فاحتضنت الوزارة هذه المطابع وطلعت تحديث أجهزتها ومعداتها الواحدة بعد الأخرى. وبعد أن قامت مطابع خادم الحرمين الشريفين

الشريف بطريقة «برايل» حيث لم تكن المعدات البدائية حينها قادرة على القيام بهذه المهمة، ولم تكن لديها من وسائل التقنية الحديثة ما يساعد على ذلك.

وفي عام ١٤٠٢ هـ/ ١٩٨٢ م تم إدخال الحاسوب «Main Frame» الذي طوخته شركة أمريكية خصيصاً لهذه المطابع، فأصبحت بذلك تضم أول حاسوب من نوعه في الشرق الأوسط، والثالث في العالم حسب تقدير الخبراء آنذاك، وبذلك كانت لها الريادة بين دول المنطقة في استخدام الترجمة الآلية عن طريق الحاسوب من الخط العادي إلى طريقة برايل.

شهدت المملكة العربية السعودية صدور أول طبعة من القرآن الكريم بطريقة برايل عن مطابع التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (المعارف سابقاً) عام ١٤٠٦ هـ. بعد استصدار فتوى برقم ٢/١١٤١ وتاريخ ١٤٠٦/٦/١٠ هـ من سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز مفتي المملكة آنذاك - رحمه الله - بطباعة المصحف الشريف بطريقة برايل على قراءة حفص.

كما صدرت أول طبعة من القرآن الكريم بطريقة «برايل» عن المكتب الإقليمي لشؤون المكفوفين وبقراءة حفص أيضاً عام ١٤٠٧ هـ.



- وزير العمل والشؤون الاجتماعية.
- وزير الصحة.
- وزير المعارف.
- وزير المالية والاقتصاد الوطني.
- الرئيس العام لتعليم البنات.
- وزير التعليم العالي.
- وزير الشؤون البلدية والقروية.
- أمين عام المجلس.

- اثنين من الموقعين، واثنين من رجال الأعمال المهتمين بشؤون الموقعين، واثنين من المختصين بشؤون الإعاقة يعينون من قبل رئيس مجلس الوزراء بناء على ترشيح المجلس الأعلى لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد.

ولرئيس المجلس الأعلى أن ينوب عنه أحد الأعضاء في حالة غيابه.

❖ المادة التاسعة: يختص المجلس الأعلى برسم السياسة العامة في مجال الإعاقة وتنظيم شؤون

الشريف) بطريقة برايل: كتاب سيرة ابن هشام، كتاب رياض الصالحين، كتاب الورد المصطفى المختار من كلام سيد الأبرار، الفقيه ابن مالك (في اللغة العربية)، دفاع عن القصص (لغة القرآن الكريم)، معاني القرآن الكريم، فن التجويد، مجالس شهر رمضان، دليل الحاج والمعتمر، من سنن الهدى، حصن المسلم، التربية والتنمية في الإسلام، فضائل القرآن الكريم وبركاته، في عالم المكفوفين، معالم في الطريق، العلاج الرباني من السحر والسنن الشيطانية، مكانة المرأة في الإسلام، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، البقيدة الصحيحة ونواقيض الإسلام، لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم، أشرراط الساعة، أسرار التفاسير، الأحكام الفقهية في الفتاوى التسائية، الفتاوى المكية، البرهان في تجويد القرآن، من هنا تبدأ في التفتة، تلثني، تفسير آيات الأحكام، التجويد المبسر، خلق المسلم، الزكاة وحاجة العصر، شرح العمدة (في الفقه)، مجموعات قصصية دينية للأطفال.

ومن نشرات والمجلات: مجلة الفجر، ومجلة دنشور مشعل، للأطفال. هذا إلى جانب إصدار تقويم هجري كل عام. ■

بطباعة القرآن الكريم بنفس مواصفات الطبعة السابقة للمكتب الإقليمي وضوابطها، ووزعت منها أكثر من ٢٠٠٠ نسخة مجاناً على نفقة جادم الحرمين الشريفين - أثابه الله - وردت بعض الملاحظات من المكفوفين، فضل فيها بعضهم أسلوب إخراج المصحف الشريف بالخط البارز على النسق الذي استخدم في طبعة القرآن الكريم بمطابع وزارة المعارف (التربية والتعليم) بينما فضل البعض الآخر الأسلوب الذي استخدم في طبعة المكتب الإقليمي (سابقاً) من حيث علامات الوقف وعلامات الأحزاب والأجزاء.

وبناء على ذلك تم تشكيل لجنة من المختصين لدراسة الموضوعات المتعلقة بأسلوب إخراج المصحف الشريف بالخط البارز، واختيار أسلوب يجمع بين ميزات الطبعتين، مع مراعاة الطبعة الجديدة في ضوء مصحف المدينة النبوية الصادر بالخط المعادي عن مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، وقد باشرت هذه اللجنة مهامها مع غرة شهر شعبان عام ١٤٢٠هـ وانتهت إلى إعادة طباعة المصحف الشريف بالأسلوب الحالي. ومن الكتب الدينية والفنية والثقافية التي طبعت بمطابع جادم الحرمين الشريفين (إلى جانب المصحف

المعوقين، وله على وجه الخصوص ما يأتي:

أ - إصدار اللوائح والقرارات اللازمة لتنفيذ هذا النظام.

ب - اقتراح تعديل النصوص النظامية بشؤون المعوقين في المجالات المختلفة، واقتراح القواعد الخاصة بما يقدم لهم، أو لمن يتولى رعايتهم من مزايا أو إعانات مالية أو غيرها، واقتراح فرض الغرامات أو تعديلها.

ج - متابعة تنفيذ هذا النظام ولوائحه، ومتابعة تنفيذ ما يتعلق بشؤون المعوقين في الأنظمة واللوائح الأخرى.

د - التنسيق بين مختلف الأجهزة الحكومية والخاصة فيما يخص الخدمات التي تقدم للمعوقين.

هـ - تشجيع البحث العلمي للتعرف على حجم الإعاقة، وأنواعها وأسبابها، ووسائل الوقاية منها، وطرق علاجها والتغلب عليها أو الحد من أثارها السلبية، وكذلك تحديد أكثر المهن ملائمة لتدريب وتأهيل المعوقين بما يتفق ودرجات إعاقاتهم وأنواعها ومتطلبات سوق العمل.

و- تشجيع المؤسسات والأفراد على إنشاء البرامج الخاصة، والجمعيات والمؤسسات الخيرية لرعاية المعوقين وتأهيلهم.

ز- دراسة التقارير السنوية التي تصدرها الجهات الحكومية المعنية فيما يتعلق بما تم إنجازه في مجالات وقاية المعوقين وتأهيلهم ورعايتهم، واتخاذ اللازم بشأنها.

ح - إصدار لائحة قبول التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف.

ط - إصدار قواعد عمل صندوق رعاية المعوقين.

ي - إصدار لائحة داخلية لتنظيم إجراءات العمل في المجلس.

ك - إبداء الرأي في الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالمعوقين، وفي انضمام المملكة إلى المنظمات والهيئات الإقليمية والدولية ذات العلاقة بشؤون رعاية المعوقين.

❖ المادة العاشرة: يرفع المجلس الأعلى تقريراً سنوياً إلى رئيس مجلس الوزراء عن أعماله، وعن وضع المعوقين والخدمات التي تقدم لهم وما يواجه ذلك من صعوبات، ودعم الخدمات المقدمة

للمعوقين.

❖ المادة الحادية عشرة:

أ - يعقد المجلس الأعلى بناء على دعوة من رئيسه أو من ينيبه جلستين على الأقل في السنة.

ب - يتعقد المجلس الأعلى بحضور أغلبية أعضائه بمن فيهم الرئيس أو من ينيبه، ويتخذ قراراته بأغلبية أصوات الحاضرين، وفي حالة التساوي يرجح الجانب الذي فيه رئيس الجلسة.

❖ المادة الثانية عشرة: يكون المجلس الأعلى أمانة عامة، ويمين الأمين العام والموظفون اللازمون وفقاً لأنظمة الخدمة المدنية ويتولى الأمين العام ما يأتي:

أ - إدارة أعمال الأمانة.

ب - أمانة سر المجلس، والتحضير لاجتماعاته، وتسجيل محاضره، وتبليغ قراراته للجهات المعنية.

ج - إعداد اللوائح التنفيذية لهذا النظام.

د - إعداد الدراسات الفنية التي يتطلبها عمل المجلس.

هـ - إعداد مشروعات الأنظمة واللوائح المتعلقة بشؤون المعوقين بالتنسيق مع الجهات المعنية.

و - إعداد مشروع ميزانية المجلس.

ز - تمثيل المجلس لدى الجهات الحكومية والمؤسسات والهيئات الأخرى ذات العلاقة.

ح - تكوين لجان من الخبراء والمختصين لدراسة ما يراه من أمور ذات صلة بشؤون المعوقين.

ط - إعداد التقرير السنوي عن أعمال المجلس.

ي - أي أعمال أخرى يكلف بها المجلس.

❖ المادة الثالثة عشرة: للمجلس الأعلى أن يؤلف لجنة تحضيرية من بين أعضائه أو من غيرهم، ويحدد اختصاصاتها وسير العمل بها.

❖ المادة الرابعة عشرة: يكون للمجلس الأعلى ميزانية تطبق عليها أحكام الميزانية العامة للدولة.

❖ المادة الخامسة عشرة: تعدل جميع الأنظمة واللوائح والقرارات والتعليمات النافذة المتعلقة بالمعوقين وقت صدور هذا النظام ولوائحه بما يتفق معه خلال مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات من تاريخ نشره.

❖ المادة السادسة عشرة: ينشر هذا النظام في الجريدة الرسمية ويعمل به بعد مائة وثمانين يوماً من تاريخ نشره ■

عشرون عامًا مع الصم يتسمون بالحذر ويخافون سيطرة المرأة ويحبون الأم الأصغر

عبدالله الجهيمي ❖ الرياض



❖ مشرف تربوي . مسؤول النادي الثقافي في نادي الصم

عُثِدَ حديثي عن تجريبي مع إخواني الصم فإنتي أرجع إلى عام ١٤٠٨هـ عندما تعرفت على مجموعة منهم رأيتهم أثناء دراستي الجامعية وتطبيقي التدريب الميداني بمعهد الأمل المتوسط. وقد كنت أجد صعوبة في بداية تعاملي معهم، لما ينتابني من شعور بعدم قبولهم التام بيقتاني معهم، فقد وجدتهم يتسمون غائياً) بالاحذر!

حواره مع السامع وعلى العموم لا أزال قاصراً في إدراكي لهذه المرحلة.

البحث عن الأقران

إن ثقافة الأسرة ووعيها بالجوانب النفسية للطفل الأصم تؤدي دوراً مهماً في مساعدته على التكيف داخل الأسرة، فكلما كانت الأسرة متواصلة مع الطفل الأصم زاد ذلك من تكيفه داخل أسرته. وكثير من الصم يعانون ضعف التواصل الأسري معهم مما يدعوهم إلى البحث عن مجموعة تضم أقرانهم من الصم. وقد يصل الأمر لدى بعض الصم إلى الرحيل من قريته حين لا يجد قريباً أصمًا. وقد ذكر لي أحد الإخوة الصم معاناته عندما يجلس مع إخوته وهم يتحدثون لساعات طويلة وعند سؤاله لهم عن الحديث الدائر بينهم ينقلون له المعلومة خلال دقيقة أو دقيقتين فقط، مما يشعره بالإحباط وعدم الاهتمام.

وكثيراً ما نلاحظ الأصم الذي لديه إخوة صم، يكون أكثر توافقاً داخل الأسرة. كما نلاحظ أن الأخ الأصفر (سواء كان أصم أو غير أصم) هو الأقرب له من بين إخوته. وهو أكثر من يتقن لغة الإشارة من بين أفراد الأسرة على نحو مميز!

ومن هذا البعد الاجتماعي يمكن تصنيف الصم في تعاملهم إلى ثلاث فئات:

١- فئة جعلت الإعاقة حاجزاً في التواصل مع المجتمع. وهذه الفئة تجد صعوبة كبيرة عند حاجتها إلى التواصل مع المجتمع الخارجي مثل المراجعات الحكومية وغيرها.

٢- فئة لا تجد أي حرج في التواصل مع المجتمع، بل تقوم بإنهاء أعمالها بشكل طبيعي رغم صعوبة التواصل.

٣- فئة تستغل إعاقتهما للحصول على ما تريد، وأصعب هذه الفئة يتظاهرون بأنهم لا يفهمون ما هو مطلوب منهم، وبذلك يجدون تسهيلات أكبر من غيرهم من السامعين! ما ألاحظ على هؤلاء أنهم من الأذكاء، وهم على كل حال قلة

وبعد فترة من معرفتي بهم حرصت على أن أتلمذ لغة الإشارة. كنت أشعر بالمتعة كلما أدركت ما يقولون، أو كلما استطعت إيصال معلومة ما لهم. كنت أسألهم باستمرار عن نسبة إتقاني لغة الإشارة، وعند تقديرهم لهذه النسبة كنت أحاول جاهداً جعلهم يرفعونها، وكانوا في المقابل يضحكون! ولم أكثر ما ساعدني على اكتساب لغة الإشارة السفر معهم ومشاركتهم الرحلات الخلوية. إضافة لذلك فقد كان لعملي كمعلم في معهد الأمل الابتدائي ومشاركتي في أنشطة نادي الصم المختلفة وعضويتي لمدة أربع سنوات في مجلس إدارته دور كبير في زيادة معرفتي بتفاصيل حياة الصم ودقائق أحوالها.

رموز الأشخاص

أستطيع القول بعد نجاح محاولاتي في تعلم لغة الإشارة بأنني مررت بأربع مراحل عند اكتسابي لها (واعتقد أن كثيرين غيري ممن درسوا وخالفوا الصم مروا بها) وهي:

- إدراكي للكثير من المعاني الإشارية الأساسية مثل أيام الأسبوع والأرقام وغيرها من الكلمات الأولية التي يحتاجها الفرد عند تعلمه لأي لغة.

- التدريب على إعطاء الإشارات بشكلها الصحيح ومرونة اليد في رسم الإشارة المطلوبة عند الحديث.

- إدراك ما يقوله المعاق سمعياً عند حواره معي، وهذه (تحديداً) تحتاج إلى تركيز، حيث يتخلل الحديث إشارة لم أعرف عليها بعد أو إشارات ترمز لبعض الأشخاص.

- إدراك الحديث الدائر بين الصم أنفسهم، وتعتبر هذه أصعب المراحل. وتأتي صعوبة هذه المرحلة في سرعة المتابعة وفهم الاختصارات لا سيما وأن الأصم لا يستخدم بعض مفردات اللغة المنطوقة التي يستعملها عداة عند



بالنسبة للمنتسبين السابقين.

وأستطيع هنا القول إن الدمج التربوي في المدارس العادية يساهم بشكل كبير في توسيع دائرة الفئة الثانية وهي الفئة الأكثر انسجاماً مع مجتمعهم.

الخوف من سيطرة المرأة

غالباً ما يعيش الأصم حيرة في اختيار الزوجة، هل تكون صماء أم غير صماء؟ فزواجه بصماء يكون أسهل للفهم، وأكثر انسجاماً، وغالباً ما تنشأ الألفة بينهما. وزواجه بغير صماء يسهل عليه تربية الأبناء وتعليمهم والبعد عن احتمالية إنجاب أبناء صم. إلا أن الزواج بامرأة غير صماء (خصوصاً إذا كانت غير ملزمة باحتياجات هذه الفئة) يشمر البعض من الصم بالدونية والخوف من سيطرة المرأة في ظل ثقافتنا التي تقول إن العصمة للرجل. فعلى سبيل المثال قد يجد أحد الصم حرجاً عندما يوقفه رجل الأمن، فتتضرر المرأة لتولي مهمة الحوار مع رجل الأمن.

الرغبة بالمقدمة

في دولة الإمارات وأثناء حضوري مؤتمر توحيد لغة الإشارة صادف عدم حضور ممثلين من الصم لإحدى الدول العربية،

الجمعية السعودية للإعاقة السمعية لا توجد إنجازات خارج الأسوار!

موضي حمدان الزهراني - الرياض

ذاتية مرتبطة بهم فقط، بقدر ما هو نتاج تفاعلهم مع المجتمع المحيط بهم الذي قد يدفعهم للإحساس بجزئهم أكثر! وديننا الحنيف أوصى بحسن المعاملة وعدم التفرقة بين السوي والموق سواء في النظرة أو الكلمة أو الإشارة.. ولكن بالرغم من الإمكانيات البشرية التي تحظى بها الجهات المعنية برعاية ومتابعة تجسيد حقوق هذه الفئة على أرض الواقع، إلا أن هناك شواهد نراها يومياً ونستغربها كثيراً، ونسأل: كيف يكون حال أصحاب المعاناة وهم ما زالوا يطالبون بها؟! لكن لم تجد لها أدناً صاغية. وخاصة الذين حرموها من نعمة السمع والبصر! وبالرغم من قوة الإرادة والتحدى التي يتمتعون بها إلا أن مطالبهم البسيطة لم تحظ بالاهتمام في الدول النامية مقارنة بالدول الأخرى. بدءاً من وجود إشارات بسيطة تشعر الآخرين بوجودهم سواء في المطارات أو المستشفيات أو في الطرق العامة مما قد يعرضهم

ما زالت قضية ذوي الاحتياجات الخاصة قضية عالمية، وقد أظهرت إحصائيات «منظمة الصحة العالمية W.H.O» أن نسبة الإعاقة في الدول النامية تتراوح ما بين ١٠-١٢٪ من عدد السكان. ولذلك برز الاهتمام في الأونة الأخيرة بحماية هذه الفئة وخاصة في المجتمعات النامية التي تنظر للإعاقة (مهما كانت) نوعاً من العجز الكلي والحرمان عن ممارسة الحياة ب طبيعتها.

ومن منطلق المقتضات والتدوات تبلورت كثير من الحقوق للدفاع عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وساهمت في إزالة ذلك الحاجز الاجتماعي الذي بناه ذوو النظرة الناصرة والجاهلة بما بداخل هذه الفئة من طموحات وإرادة ورغبة في الانطلاق خارج أسوار الإعاقة، حيث طالب الكثير منها بحقوق تكفل لذوي الاحتياجات الخاصة الحماية. ومن أهم تلك الحقوق حق الاندماج في المجتمع، لأن العجز الذي يعاني منه ليس بخاصية

حيث كان ممثل تلك الدولة من السامعين، مما دعا مجموعة من الزملاء الصم الوقوف صفًا في وجه ممثل تلك الدولة، وطرح سؤالهم المباشر: «لماذا أتيت وحدك؟» أليس في بلدكم صم للمشاركة في هذا المؤتمر؟، ولقد كان موقفًا حرجيًا برز خلاله عدم رغبة الصم أن يقوم أحد بإقصائهم عن قضاياهم، وهذا يستدعي تأكيد أهمية مساعدة الصم على أن يعالجوا قضاياهم بأنفسهم، وأن يكونوا في المقدمة عند عمل أي شيء يخصهم.

تجاهل الآخرين

عندما كنت مسؤول النشاط الثقافي في نادي الصم بالرياض، وحين دخولي إلى النادي ذات ليلة وجدت مجموعة من طلاب الجامعة متذمرين لعدم تعاون أعضاء النشاط الثقافي من الصم معهم، وعندما طلبت من أحد الزملاء من الصم التعاون معهم أثناء توجهي إلى قسم النشاط الثقافي بالنادي اجتمع علي مجموعة منهم كانوا يشكون من بعض الأمور التي منها حضور الكثيرين من طلاب الجامعة لجمع المعلومات دون فائدة

تعود على الصم كذلك ذكروا بعض ما يعانيه الصم من تجاهل الآخرين.

ثلاث مجموعات

سواء كان العاملون في تعليم الصم من حملة الشهادة العليا في مجال التربية الخاصة أو من المعلمين خريجي الجامعات الوطنية أو من غيرهم، فإن تقييم الصم ووجهة نظرهم بأن كل من يعمل معهم لا يخرج عن أن يكون ضمن إحدى ثلاث مجموعات:

- مجموعة قدمت مصلحتها على مصلحة الصم، وجعلت

نفسها في المقدمة فهي التي تحظى بكل جديد على حساب الصم.

- مجموعة تكفي بالحد الأدنى من المهام والواجبات (وقد تقصر أحيانًا في أدائها) ولا يتدنى الكسب المادي هدف هذه المجموعة

- مجموعة نشطة جعلت الصم في المقدمة، وانطلقت بهم نحو الإبداع ولم تنتظر مصلحة شخصية أو تقدم مصلحتها على مصلحة الصم. ■

للإحراج أو لواقف ضاغطة تسبب من نظرتهم لأنفسهم ولبن حولهم، هذه الجمعية السعودية للإعاقة السمعية، مثلاً أنشئت منذ عام ١٤٢١ هـ (أي منذ ٦ سنوات) واستطاعت مجموعة قليلة من عضواتها إثبات وجودهن، وتم إنشاء مركز ثقافي للجمعية وهذه خطوة رائدة يشكر المسؤولون عنها، لكن (بشكل أعم) لا توجد أي إنجازات خارج أسوار الجمعية تشهر فئة الصم واليكم بالأمان الاجتماعي والمادي وأبسطها أنهم (ذوو وذوات الاحتياجات الخاصة) ما زالوا يعانون من مساواتهم مع الآخرين في تكاليف استخدام تقنية الاتصالات بالرغم من اعتمادهم الكلي على الفاكس والنات ورسائل الجوال وما زالت سياراتهم لا تحمل «شعار الأذن» الذي قد يسبب لهم كثيرًا من الإحراج عندما تتعالى أبواق السيارات الأخرى من خلفهم، أو خلال ما يتعرضون من مواقف مروية قد توقعهم في مشكلات هم بغنى عنها. لذلك أرى أهمية هذا الشعار في حمايتهم أيضًا من التعرض للحوادث القاتلة. ولا أنكر أن فتح المجال للدراسة الجامعية لهذه الفئة يكون جسراً لتحقيق كثير من الطموحات بداخلهم لتقهر الإعاقة، ولتحقيق مطالبهم العديدة التي ما زالت قيد الدراسة، والتي من أهمها الاتفاق بين القائمين على متابعتهم في التعليم على استخدام لغة إشارة موحدة

بينهم، فهل يعقل أن هناك كثيرًا منهم يعاني في التفاهم مع أقرانه على مستوى المنطقة؟ فمثلاً مفردات الإشارة تختلف من منطقة لأخرى لدينا بالرغم من أنها لغة عالمية، والصراع حول الأنسب لهم من حيث اعتماد (الإشارة) في تعليمهم القراءة والكتابة مثل العاديين، خاصة لمن لا يعاني منهم من إعاقة عقلية - ما زال محل خلاف بين المسؤولين عنهم، ولم يتم أخذ رأيهم كأصحاب مشكلة أو أصحاب قرار إلى جانب أن كثيرًا منهم قد تلقى تعليمه في الخارج، ويرى أن لغة الإشارة فيها بينهم هي اللغة المشتركة التي تريحهم، لكنها لغة مزعجة مع الآخرين الذين لا يفهمون من لغة الإشارة شيئاً خاصة أن كثيرًا منهم يتزوج بعضهم من بعض وينجبون أطفالاً يتمتعون بنعمة السمع. وبالرغم من ذلك قد تؤثر قدرتهم في التعامل مع الآخر على أبنائهم من حيث تواصلهم مع الآخرين، ويضطرون (لا إرادياً) إلى استخدام طريقة التعبير عما بداخلهم كمثل والديهم، وهذا قد يسبب لهم سوءاً في تفكيكهم الاجتماعي مع أقرانهم العاديين.

إذا نحن أمام قضية هامة يحق فئة من السهل دمجها في المجتمع، وتحتاج إلى توحيد في الجهود والقرارات وتنفيذ التوصيات التي تتختم بها ندوات ونقائات عديدة ولكنها للأسف لم تر النور إلى الآن! ■

الذهاب إلى المدرسة حبوا!

تجاربهم مع الإعاقة

لم يكن مرحباً بي في التعليم العام ومنعت من استعمال المصعد في الجامعة!!

الجمهورية عبدالعزيز التميمي ❖ الرياض



❖ محيرة «مركز الأميرة المنوذة لشؤون المعاقات»

واجهتني صعوبات وعراقيل في بداية مشواري التعليمي حيث لم يكن وجودي في المدرسة مرغوباً به من موجّهات إدارة التعليم، وذلك لزمعهم أن المدرسة غير مناسبة لمن هن في مثل حالتي. إلى أن تعرفنا على مديرة المدرسة الابتدائية ورأت من خلال زيارتها لنا أنني لا أختلف عن أقراني من الفتيات الأخريات، وأنتي بحاجة إلى التعليم للاستفادة من هذا الطريق الذي سينير حياتي في المستقبل والتي بدونها لن يكون لي دور في هذا المجتمع.

وأنزل من الجهة الأخرى ولا أستعمل نفس الدرج وذلك بأوامر إدارة المدرسة وكل هذا لإدخال اليأس والإحباط في نفسي لآترك المدرسة، إلا أن هذا لم يزدني إلا إصراراً فوق إصراري وعزيمة تفوق عزيمة من هم أحسن حالا مني.

استمرت على هذا الحال إلى أن أنهيت المرحلة الثانوية، فتوجهت إلى عمادة القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود وكلي أمل بأن ألقى القبول إلا أنني قوبلت بالرفض وأنا عند باب الغرفة المخصصة للتسجيل، حيث لم تمهلي الموظفة للدخول وشرح حالتي لها، بل قالت بكل برود: «الكان غير مهياً لمن هن في مثل حالتك، والأفضل لك أن تجدي مكاناً غير هذا المكان...».

بعدها ذهبت إلى معهد الإدارة العامة وسجلت في قسم إدارة المستشفيات وقوبلت بالرفض بحجة أن هذا القسم...

وبعدها بقيت في المنزل سنة كاملة لم أجد من يفتح لي ذراعيه ويقبل بتسجيلي، حتى قدمت أوراقني إلى كلية الخدمة الاجتماعية، وقابلت عميدة الكلية التي لم تكن أفضل من غيرها من المديرات اللواتي قابلتهن في مشواري التعليمي، إلا أنه وبسبب إصراري وافقت على انضمامي لهذه الكلية بشرط اجتياز المقابلة الشخصية التي كانت مكونة من ١٣ دكتورة لا أدري هل هذا هو المتعرف عليه في هذه الكلية، أم أنه جعل هذا العدد لإدخال الهيبة والخوف في نفسي مما يجعلني أتوقف وأنسحب؟!

ويفضل من الله اجتزت هذه المقابلة وتمت الموافقة

وافقت مديرة المدرسة على انضمامي لطالبات الصف الأول، واتفقنا على أن أبقى في مقعدي ولا أتحرك أبداً بحضور الموجّهات، لكي لا يشعرن بوجودي وباختلائي في زميلاتي.

وبالرغم من المصاعب التي تواجهني في طريقي اليومي من المنزل إلى المدرسة والتي من أهمها هو صعوبة المشي حيث كنت «أحبوه» عندما أريد الانتقال من مكان إلى آخر، فقد كانت هذه هي الطريقة الوحيدة للتنقل.

انتقلت من صف إلى صف إلى أن أنهيت المرحلة الابتدائية التي لولا الله سبحانه ثم ووقوف مديرة المدرسة إلى جانبي لم يكن ليها أي اجتيازها بامتياز.

انتقلت إلى المرحلة المتوسطة ولم تكن مديرة المدرسة تحمل ما كانت تحمله مديرة المرحلة الابتدائية من رحمة ومساعدة وجب للخير، فقد قوبلت بالرفض عندما قدمت أوراقني للانضمام إلى مدرستها، وقالت صريحة: «أذهبوا بها إلى المدارس الخاصة، مدرستنا غير مهية لها»، إلا أنني قابلت رفضها بالإصرار بالرغم من وجود الصف في الدور الثاني، وكان الدرج المؤدي للدور الثاني غير مهياً لعدم وجود درابزين للإمساك به أثناء الصعود أو النزول، فقررت وبمساعدة زميلاتي أن استعمل طريقة «الحبوه» فقد كنت استعمل قفازات في يدي وأقوم برفع ملابسني بواسطة حزام لتساعد في سرعة الانتقال!

هذه باختصار كانت طريقي في التنقل بين المنزل والمدرسة. وفي أرجاء المدرسة، فقد كنت أصعد من جهة

على هذه المعاملة السيئة لي، وأبيدين اعتراضهن واحتجاجهن على هذا التصرف. وقمت بالدخول على مكتب العميدة التي أبدت استعدادها يجعل العائلات يحملني يومياً إلى الدور الثالث وإنزالي منه، إلا أنني رفضت ذلك بحجة أنني لو رغبت في أن يساعدني أحد لطلبت من زميلاتي هذه المساعدة الثلاثي كن على استعداد لتقديم هذه المساعدة لي.

وقمت بتوجيه سؤال للعميدة وهو: هل هذه القاعة المخصصة للندوات والمحاضرات أهم لديكم من مستقبل فتاة؟ الأمر الذي جعلها توافق على استعمال هذه القاعة. واستطلعت إكمال هذه المرحلة بعد كل هذه الصعوبات والعراقيل التي جعلت في طريقي لتوهين عزيمتي وتجبرني على التوقف عما أطمح إليه. عندما كنت في المستوى الجامعي الرابع تزوجت

على انضمامي لهذه الكلية بشرط تجربتي شهرًا لمعرفة إمكانية تخطي الصعوبات، وبفضل من الله العليّ القدير استطلعت تخطيها، حيث كانت الكلية مهيةً لي من حيث سهولة الممرات ووجود درابزين على الدرج مما يساعد على الصعود والنزول. إلى أن انتقلت الكلية إلى المبنى الجديد، هنا بدأت الصعوبات تواجهني من جديد. فقد جعلت قاعة المحاضرات في الدور الثالث، وبالرغم من وجود مصعد في الكلية إلا أنني منعت من استعماله فلم أستطع الصعود، وقوبل إصراري بإصرار إدارة الكلية بعدم إنزال قاعة المحاضرات إلى الدور الأول مع وجود قاعة فارغة في الدور الأول، وكانت حجته أن هذه القاعة مخصصة للندوات. وبقيت قرابة شهر كامل وأنا أداوم ولكن في الدور الأول، لا أستطيع الصعود لحضور المحاضرات في الدور الثالث، إلى أن اعترضت زميلاتي

لا تقبل الرسائل السلبية وتصدق أنك معاق

سعد الكر بياتي - الكويت

بالهناك

فالتقت الرجل إليهم باسمًا، وهو يقول: ربما، وفي مغرب ذلك اليوم وعند انتهاء العمل، أحب الابن الوحيد للمزارع أن يركب الحصان الوحشي ليتألفه، فامتطى ظهره، وما هي إلا خطوات حتى هاج الحصان الوحشي وسقط الابن وكسرت يده، فأتى أهل القرية للمزارع قائلين: يا لرداءة حظك.. يا لحظك المأثر! ابتك وحيدك كسرت يده، من سيساعدك في حراثة الأرض؟ من سيشاركك العمل بعدد يالك من مسكين؟

فالتقت إليهم باسمًا وهو يقول: ربما.

وتعضي أيام قليلة.. وإذا بالجيش الصيني داهم القرية وأخذ كل شباب القرية. إنه يتأهب لخوض حرب قادمة لمدو قريب يتربص. دخل أفراد الجيش بيوت الفقراء، أخذوا كل الشباب لم يدعوا أحدًا، لكنهم عندما دخلوا إلى بيت المزارع الفقير وجدوا ابنه مكسور اليد، قد لفت يده بجبيرة. فتركوه.

فتجمع أهل القرية عند المزارع وقالوا: لم يدعوا شابًا

يروي في التراث الصيني أن مزارعًا فقيرًا في قرية كان يملك حصانًا، وكان أهل القرية كذلك مزارعين فقراء ولكنهم لا يملكون أي حصان.

وفي ذات صباح تجمع أهل القرية عند المزارع الفقير وقالوا له: ما أسعدك! ما أحسن حظك! كلنا لا يملك حصانًا وأنت تملك حصانًا يساعدك في الزرع ويملكك إلى حيث تريد.

التقت المزارع إليهم باسمًا وهو يقول: ربما.

وفي ذات صباح اختفى حصان الرجل الفقير، فتجمع أهل القرية فقالوا للمزارع: يا مسكين، يا تعيس الحظ، هرب حصانك. هرب الذي كان يساعدك. ما أسوأ حظك!

فالتقت المزارع إليهم باسمًا وهو يقول: ربما.

وفي فجر صباح الغد رجع الحصان وبصحبته حصان وحشي قد ألتف حصان المزارع.

فتجمع أهل القرية عند المزارع فقالوا: ما هذا الحظ العظيم؟ يا لك من محظوظ، قد صار عندك حصانان،

■ كان الدرج المؤدي للدور الثاني غير مهيأ لعدم وجود درابزين للإمساك به أثناء الصعود أو النزول، فقررت وبمساعدة زميلاتي أن استعمل طريقة «الحبو» فقد كنت استعمل قفزات في يدي وأقوم برفع ملايسي بواسطة حزام لتساعد في سرعة الانتقال! ■

حديثي معها بقولي: «نحن الماعقن مع الأسف الشديد محصورون بين عنوانين رئيسيين وهما: أولاً عندما نريد أن نمارس دورنا في الحياة ونحصل على حقوقنا يقال لنا: عفواً.. فتقوا أنتم ماعقون. ثانياً: إذا كنا نحن الماعقن

من رجل سليم جسدياً، واستطعت العيش معه بالرغم من عدم توفير الأمور التي تحتاجها كل معاقة لتأسيس منزل، وكانت ثمرة هذا الزواج طفلاً هو الآن في السنة السادسة.

تخرجت في عام ١٤١٦-١٤١٧هـ، وطرقت جميع الأبواب من أجل الحصول على الوظيفة ولكن مع الأسف كانت جميعها مغلقة في وجهي، لا شيء إلا أنهم كانوا يربطون بين القدرات والإعاقة.

ذهبت إلى مكتب الرئيس العام لتعليم البنات ومنعت من مقابلته، فبقيت انتظرة عند بوابة الدخول، وما أن حضر وبدأت أشرح له قصتي حتى رد عليّ بالرفض! بعدها ذهبت إلى الإدارة العامة للإشراف التربوي، وتشرفت بمقابلة الأستاذة حصة الصليح التي مدت لي يد المساعدة، وتهمت وضمي وخاصة بعد أن بدأت

من شبايها إلا أخذوه، ما تركوا أجداً، ما تركوا إلا ابتك، ما هذا الحظ العجيب؟ يا لقوة حظك... ما أسمعك! فالتفت الرجل إليهم باسمًا كعادته وهويقول: ربما. لا تخلو حياة إنسان من مشكلات، الفني له مشكلاته، الفقير له مشكلاته، العامل، الماطل، الكبير، الصغير، الكل تصعب به المشكلات.

قال أمير الشعراء أحمد شوقي:
صغير ود لو كبيراً

وخالي بيتغي عملاً
وشيوخ ود لو صغيراً

وذو عمل به ضجراً
ورب المال في تعب

وفي تعب من افتقرا
فهل حاروا من الأقدار

أم هل هم جبروا القدا؟ ليس المهم ما يقع عليك من مشكلات الأعداء، المهم بأي عين تنظر للحدث، بعين المتفائل المستبشر بالخير. أم بعين المتشائم المتكهن بالشر؟ تأكد من لون نظارتك التي ترتديها، أهي سوداء مظلمة أم بيضاء مشرقة؟ صاحب النظارة السوداء لا يرى إلا الظلمة والنقص والفشل. وصاحب النظارة البيضاء (ذلك المطمئن بالله المتوكل عليه الراضي بقدره) لا يرى إلا الخير القادم والكمال

والنجاح.

لقد كان سيد التابعين «عطاء بن أبي رباح»، أسود، أعور، أفلس، أشل، أعرج، ثم عمي بعد ذلك، وقال عنه إبراهيم الحزني: كان عطاء عبداً أسود لامرأة من أهل مكة، وكان أنفه كأنه باقلاء. ستة عيوب كانت في عطاء ماذا تظنه قد فعل بها؟ هل تكسرت عزائمه؟ هل بكى على قدره يائساً ومنتظراً يوم موته للخلاص من الدنيا والخلام من تهكمات الناس وسخرتهم؟ هل قال عطاء لنفسه: أنا عبد مملوك سأظل هكذا إلى الأبد، أنا أسود وأعور وأشل و... لن يقبلني أحد؟

لقد كان لعطاء أذنان سمعان، ورجلان تمشيان! كان لعطاء لسان يتكلم، ويد يكتب، وعقل يفكر ويحفظ. هذا ما وجده عطاء في نفسه، كان ينظر بعين المتفائل الراضي الذي يمتلك الكثير من النعم.

لقد كان يعلم أن التغيير يبدأ من الداخل. المهم كيف أرى نفسي لا كيف يراني الناس، إذا كنت ترى نفسك قوياً ذكياً فهكذا ستبدو وبهذا سيملك الناس. إن السيد هو من يرى الوجود سعيداً، سأمطلب العلم عند كل عالم.. سأجتهد وأتعلم وأثبت لنفسي أنني قادر على تغيير حياتي إلى الأفضل. بهذه العبارات المتفائلة خاطب عطاء نفسه، فماذا حدث؟

لقد صاح المنادي في زمن بني أمية في مكة أيام

الذهاب إلى المدرسة جيوأ

المرحلة



تجاوزنا تلك المواقف. وأردنا أن يميزونا عن غيرنا باعتبارنا معاقين ومتقنين على الإعاقة يقال لنا: أنتم مثلكم مثل غيركم، كيف يكون ذلك؟
وبعد ذلك تم تعييني في نفس الإدارة كمأمورة سنترال، وكانت هذه هي الصدمة الأولى لي في حياتي الوظيفية.

ثم بعد ذلك حاولت بعد جهد جهيد الانتقال إلى مكتب الإشراف التربوي للتعليم الخاص أملاً في أن أجد من يقدر قدراتي وشهادتي، ولكن مع الأسف لم يكن الأمر بأحسن حالاً، فقد استلمت الأمور الإدارية البسيطة، والرد على الهاتف... في هذه المرحلة رشحت كمعضو في المجموعة الاستشارية للتوظيف الخاصة بالنظام الوطني للمعاقين، وحضرت العديد من المؤتمرات والمعارض والندوات الخاصة بالإعاقة. كما التحقت بالعديد من اللجان المختصة بالإعاقة، هذا إلى جانب أي كنت أعمل

الرجل الأعمى الذي أتحدث عنه؟ إنه رئيس العشابين في اليمارستان المنصوري بالقاهرة وأبهر اطرز مانه، العلامة الطيب، وأبو الصيدلة «داود الأنطاكي».

المجن الأتاني «بتهوفن» (١٧٧٠-١٨٢٧م) أخذ يفقد حاسة السمع شيئاً فشيئاً، فقد كان يسمع بصعوبة في الثلاثينيات من عمره، ثم أصبح أصم تماماً في سن السادسة والأربعين. ومع ذلك فقد ألف أروع موسيقاه في سنواته الأخيرة (وهو أصم)!

وهذا لويس برابيل (١٨٠٩-١٨٥٢م) أصيب بالعمى في سن الثالثة، ورغم ذلك أصبح فيما بعد مدرّساً في باريس، وقام بوضع أسلوب الكتابة الشهير للمكفوفين والذي سمي باسمه.

«ابن سيده» يؤلف كتابه «المخصص» وهو أعمى، كتابه الذي يقع في ١٧ مجلداً. في كل جزء قرابة ٣٠٠ صفحة، بهام أصول اللغة وخصائصها ونواحي اتصالها بالحياة ما جعله قبلة اللغويين في العصور المختلفة.

«سُجِن» «السرخسي» ألف الميسول في ٢٠ مجلداً، وأصاب الشلل ابن الأثير فصنف جامع الأصول والنهاية في ٣٠ مجلداً، وسُجِن ابن تيمية فأخرج الفتاوى ٣٠ مجلداً... أرايتم، حتى عندما تفقد إحدى كبريات النعم مثل نعمة الحرية قد يكون لك فيها منحة من الله!

الحج، لا يقتي الناس إلا عطاء، وقال عنه الإمام أبو حنيفة: ما رأيت أفضل من عطاء. وقال الإمام إبراهيم الحري: جاء سليمان بن عبد الملك أمير المؤمنين إلى عطاء هو وأباه، فجلسوا إليه وهو يصلي، فلما صلى التفت إليهم، فما زالوا يسألونه عن مناسك الحج، وقد حول قفاه إليهم، ثم قال سليمان لابنيه: قوما، فقاما. فقال: يا بني لا تنيا في طلب العلم، فإني لا أنسى ذلتنا بين يدي هذا العبد الأسود.

لقد أصبح «عطاء بن أبي رباح» عالم الدنيا في زمنه... رسم صورة ذهنية متناظرة مشرقة عن نفسه وواقعه، فكان له ما رأى وتوقع.

تساءلوا بالخير تجدوه. هذه كانت قصة عطاء الذي مكث في الحرم ٣٠ سنة يطلب العلم.

معاقون أم متجاوزون؟

ولد كفيف البصر، لكنه تعلم اللغة الفارسية واليونانية واللاتينية والتركية، وبرز في علوم المنطق والرياضيات والطبيعيات، ورجل للتعلم إلى أماكن كثيرة منها تركيا وروسيا وأوروبا ومصر... وألف كتابه الشهير في الأفيوية «الذكرة» الذي يقع في ثلاثة مجلدات، والذي صار مرجعاً في الندوي لقرون عديدة في مدارس ومعاهد وكليات الطب في أوروبا والعالم الإسلامي. هل عرفتم هذا

على دراسة لمشروع خيرى تشغيلى واجتماعى وتنقيفى للفتيات المعاقات.

في هذه الفترة طلبت الانتقال إلى «الروضة الثلاثون» وهناك وجدت مديرة متعاونة ومنتهمة إلى أبعد الحدود. فقد كانت داعمة لي بمشاعرها وصلاحياتها المخولة لها. وعند اكتمال تلك الدراسة قمت بتقديم المشروع إلى وزارة الشؤون الاجتماعية التي رحبت بالمشروع. ولكنها وضعت أمامي بعض الشروط المالية التي عجزت عنها.

ثم بعد ذلك تقدمت بمشروعي إلى مؤسسة الأميرة العنود الخيرية، التي احتضنتني واحتضنت بذلك مشروعي تحت اسم «مركز الأميرة العنود لشؤون المعاقات» وعليه تم احتضان أكثر من ٥٠ فتاة معاقة إعاقات مختلفة.

وفكرة المشروع هي إيجاد ورش عمل (خياطة

وتطريز، خزف، سيراميك، جلود) ويستقبل بشكل خاص خريجات القسم المهني في مركز التأهيل الشامل، بالإضافة إلى استقبال كل من لديها موهبة فنية سواء كانت معاقة أو سليمة. وشروط القبول في المركز هي أن تكون الفتاة فوق ١٥ سنة، وأن يكون لديها القدرة على الإنتاج والاندماج في المجتمع. وهو يستقبل معطم الإعاقات، والدوام فيه بالنسبة للمنتسبات يبدأ من الساعة الثامنة صباحاً إلى الواحدة ظهراً جميع أيام الأسبوع عدا الخميس والجمعة.

وأنا حالياً أعمل مديرة لهذا المركز. وقد التحقت بدبلوم إدارة أعمال. وأنا عضو في أكثر من لجنة خاصة بالإعاقة. وأعتبر أول امرأة سعودية تتنحى بلجان خاصة بوزارة الشؤون الاجتماعية، وممثلة للمعاقين في لجنة تسويق خدمات المعاقين في المملكة العربية السعودية. ■

تقول «هيلين كيلر» تلك العمياء الصماء البكماء: «عندما توضع في وجهنا أبواب السعادة تفتح لنا العديد من الأبواب الأخرى، لكن مشكلتنا أننا نضيع وقتنا ونحن ننظر بحسرة إلى الباب المغلق ولا نلتفت لما فتح لنا من أبواب».

يتعرض الطفل الصغير «رون سكانلان» عام ١٩٥٦م لحادث سيارة، ويقوم الأطباء بإتخاذ حياته، ولكنه يصاب بالشلل التام من الوسط وحتى قدميه، وكان عليه أن يجلس على كرسي المعاقين طوال حياته، هكذا كان قدره. لكنه لم يجلس ليندب حظه ولم يصطدم مع القدر.. شعر أن لديه أطرافاً أخرى تتحرك.. قدرات يستطيع استغلالها.. عطايا أخرى أبقاها الله له ليستمتع بها.. فماذا فعل؟

لقد حاول الاشتراك في عدة نوادي لممارسة رياضة الكاراتيه، ولكنه رفض بسبب حالته الجسدية، وأخيراً وافق «بيل ليسلي» مدرب (الكوئلو) على أن يقوم بتدريبه.. كان «رون سكانلان» أول من يحضر إلى التدريب وآخر من يغادر الصالة. وداوم على التدريبات وتقدم في هذه اللعبة حتى حصل على الحزام الأسود. كان قوياً جداً، ويستعمل يديه والكرسي الخاص به لهزيمة أي منافس! وعندما بلغ عمره ٢٧ سنة وصل لأعلى المستويات، وأصبح هو نفسه معلماً، وفتح مدرسته الخاصة لتعليم الكوئلو التي

استوعبت حوالي ٢٠٠ شخص.. لقد فعلها العملاق «رون سكانلان»!

وهذا طفل آخر يضرب بمرض شلل الأطفال ويميقه عن الحركة ويضطره للجلوس على الكرسي المتحرك، لكن هذا الطفل البطل لم تمنه هذه الإعاقة الخارجية وغير الحقيقية من أن يفوز ١١ مرة بطولة العالم في المصارعة، ويحصل على كأس أحسن لاعب في العالم ثلاث مرات، ويضيف أربع مرات متتالية في المركز الأول على العالم.. إنه البطل الكويتي «طارق محمد القلاف» الذي حطم قيود الإعاقة ونال في شهر يوليو عام ٢٠٠٢م تشيف الشرف لأحسن لاعب في العالم.

أما زلتنا نسمي هؤلاء «معاقين» رغم كل هذا الإنجاز؟!

إن الإعاقة الحقيقية هي أن تصدق أنك معاق. كم من الناس تقضل الله عليهم بهيات وقدرات هي أضعاف قدرات وهيات هؤلاء الناس، لكنهم رضوا بعيشي السلخفة وعيق السبات، حتى تبذل العقل، وضعف المعطاء، وانهزمت النفس، ويشت الروح، ورضت تلك الذات المنهزمة بتهيمش أوارها والركون إلى العجز والكسل. ■

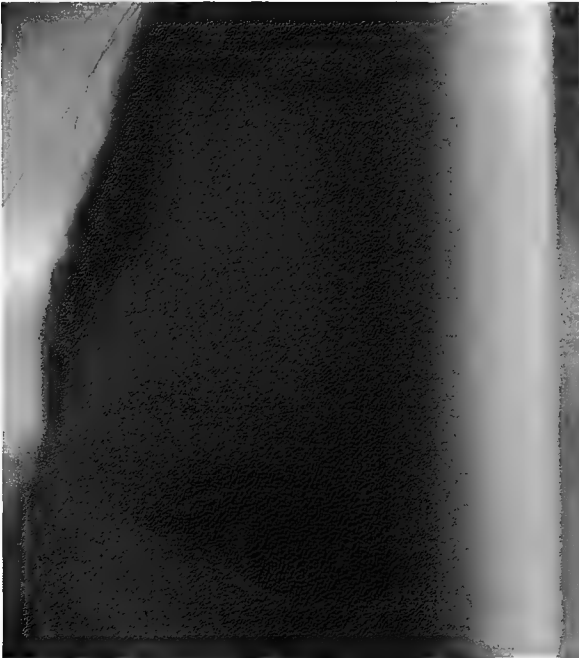
✽ من كتابه كيف أصبحوا عظماء

الذهاب إلى المدرسة حبوا!

تجاربهم مع الإعاقة

تألا

لينا صلاح خضور - سوريا



تكررت أن أسميها تالا إن كانت بنتًا. فقد قيل لي إن تالا هي النحلة الصغيرة. هي ابنة ليلى النحلة الكبيرة في الطليعة. وشعرت منذ ذاك اليوم أنني حامل استثنائية!

مكان إلى آخر ومن عبادة لأخرى ومن بلد لآخر ما هو «التوحد»؟ وما الحل؟ وكيف سيكون مصير ابنتي؟

الأيام تتسارع.. تصبح شهورًا، والشهور صارت سنوات. كانت البدايات صعبة ومريرة فيها الكثير من الحزن الكثير من الألم الكثير من الإحباط الكثير، الكثير من الدموع.. لا أحد في مجتمعنا يعرف ما هو «التوحد» لا أحد يعترف بهؤلاء الأطفال.. لا شيء لهم لا مراكز لا مدارس لا شيء سوى المزيد من «الإحباط»!

قرأت الكثير من الكتب.. شاهدت الأفلام.. ترجمت المقالات لأفهم كيف لي أن أستمّر بالتواصل مع الفاتية تالا التي مرت هي أيضًا بحالات صعبة. وكنا كلما انتظمنا بمدرسة رفضنا بعد فترة قصيرة لأن ابنتي لديها حالة «توحد»، ولا أحد يعرف كيف يتعامل معها.

أثناء كل هذا غابت الضحكة التي أحب، غابت الكلمات الرائعة وتاهت النظرات وتالا لم تعد تالا بعد مرور سنوات من التخييل والألم وكثير من التشخيص بين عيادات الأطباء، كان القبول مفتاح الفرج.. إنه القبول بما قسمه الله لنا واعتباره تميزًا للمائلة مفتاحًا لحلول كثيرة ضمن الأسرة التي تأزرت من أجل تالا وعيون تالا. سمعنا عن مركز خاص ولجأنا إليه، مركز صغير بحالات معدودة.. مركز يكاد يكون مجهولًا، إذ لا أحد يعلم بوجوده سوى الطبيب المشرف على الحالات وبعض الأهالي الذين أضلناهم البحث.

حلمت أن يكون لتالا ورفاقها مركز كبير، حلمت أن تذهب تالا إلى مكان معترف به من المجتمع

فقد كانت بنتًا وأسميتها تالا.. تالا الرائعة صاحبة أحلى عينين في العالم. لم أكن أعلم ما الذي تخفيه لي الأيام مع تالا الفاتية، لم أكن أعلم أن تلك العيون ستكون كل اللغة وكل التواصل ما بيننا وبين تالا. لم أكن أعلم أن الله خلقها بكل هذا الجمال ليكون فيها كل هذا الإحساس!

تالا تضحك تالا تبكي.. تالا تحكي تالا تكبر.. صار عمرها ثلاث سنوات وهي كما الورد الرائحة. صار عمرها ثلاث سنوات كل ما فيها يحكي نغمًا ودلًا ودلالًا. صار عمرها ثلاث سنوات ويجب أن تذهب تالا إلى المدرسة كما البنات. كم بكيت كيف ستركني حبيبة القلب عصفورة المنزل لتذهب إلى الروضة؟ ولكن هذا ما يجب أن يكون. لم أكن أعلم أن تلك الدموع لن يكون لها نهاية.

بعد مرور أسبوع واحد من التحاقها بالروضة استدعيتني الإدارة لتقول لي إن تالا مختلفة عن أقرانها، وأنها لا تستجيب ولا تتعامل بصورة صحيحة مع من حولها. هوجت ورفضت وطلبت مراقبة ابنتي من بعيد.

فعلًا رأيتها.. رأيت تالا كما العصفورة تتحرك بين طاولات الصف الصغير بدون هدف، ودون أن يلت نظرهما ما تقوم به قريظاتها. تتحرك وتقوم بحركات متتالية لا تفسير لها!

طلبت فرصة.. ربما تالا لم تتأقلم بعد. وبدأت بفحوصات طبية لأثبت أن ابنتي لا تعاني ضعف سمع أو ما شابه. وبدأت دوامة ربما لنغاية الآن لم تنته! أثبتت كل الفحوصات أن تالا لا تعاني أي مرض عضوي وتم التشخيص على أنها حالة توحد! «توحد» كم هي كلمة غريبة! وبدأت أسأل من

أبيها كرة القدم.. تتدلع عليّ.. تتواصل مع أخيها.. وتحكي معنا كل الكلام وأحلى الكلام بعينها الرائعتين.

بشرى وسارة أختان لتالا أعرف أن بانتظارهما مهام كثيرة.. وكلي ثقة بأنهما ستكونان على قدر عال من المسؤولية والحب والحنان.

المجتمع بدأ يتقبل أكثر، لكننا لا نزال في بداية الطريق بالنسبة للوعي بشأن التعامل مع الإعاقات المختلفة، وما زال مجتمعنا بحاجة للكثير. فطريق الألف ميل يبدأ بخطوة. وها قد بدأنا.

لا أنكر أن المستقبل ما زال غامضاً ولكن أمام الأمل.. أمام الإصرار لا شيء يقف، ولن ننسى أبداً أن الشمس تشرق كل يوم.

تالا أحبك كثيراً... نحبك كثيراً. ■

والدولة، ولتعلم الجميع ما هو «التوحد»، وبأنه مرض صعب فيه ضعف تواصل مع المجتمع على كافة الأصعدة، وأن علينا مساعدة هذه الحالات بالدمج مع مجتمعهم بشكل أمثل.

حلمت كثيراً إلى أن تجمعنا حول فكرة كانت هدفاً وحملي نحن أهالي هؤلاء الأطفال الرائعين، تجمعنا لنطالب بحقوقهم من خلال السعي لتحقيق ما نأمل به من إنشاء مراكز وتوعية ومساعدة، وبكل ما أعطانا الله من إصرار وتصميم.. كانت الفكرة.. والفكرة صارت مشروعاً فكانت «الجمعية السورية للتوحد»، وها نحن نعمل ونحاول أن نحدث مراكز جديدة لاحتواء حالات أكثر، وها هي تالا تكبر. تالا صارت صبية حلوة عمرها ١٥ عاماً وهي رائعة ومتواصلة معنا، تذهب إلى المركز يومياً.. تلعب مع

مصدر إبداع

فايزة عثمان أبا الخيل - الرياض

في أحد مجلاته (وحياناً أسعني لإتمام الدراسات العليا فيها)، وإلى خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة يفتح مركز «الوليد» التأهيلي، ومدارس «الوليد» المعنية بالدمج التربوي، فمن خلال المركز والمدارس سميت لاستخراج كوامن الإبداع في كثير من حالات ذوي الاحتياجات الخاصة التي تنظم فيهما، وإلى تكرار ما فعلته في تجربتي مع ابني «الوليد». فرغم أن هذه التجربة ابتدأت بالصعوبات إلا أنها انتهت بالخير والعطاء.

إن من يطلق عليهم البعض «هؤلاء» هم في الحقيقة مصدر إبداع إذا عرفنا كيف نستثمرهم ونستثمر أنفسنا معهم. فكم من علماء وفقهاء وخبراء لم يعظم ما انتلهم الله به عن أن يسهموا في رفع مستوى المجتمع وتطويره.

في رأيي، المعوقون (حقاً) هم من عطلوا حواسهم في الخمول والكسل، أو استغلوا فيما لا

تحمد عقاباً. ■

بعد أن عزمتم على ترك البحث (غير المجدي) عن المسببات البعيدة التي جعلت من ابني «الوليد» حالة نادرة من حالات ذوي الاحتياجات الخاصة (فهو لا يسمع، ولا يتطرق، وشبه كفيف، وله نشاط زائد، وسلوكيات لا تدخل أحياناً ضمن القبول الاجتماعي) تحولت حياتي نحو التحدي مع ابني «الوليد»، في إحداث تغيير جذري على كثير من سلوكياته. فقد ساهم المنزل وعدة مدارس ومراكز تأهيلية في إحداث هذا التغيير المطلوب، حتى تمكن «الوليد»، في فترة وجيزة من تجاوز التأهيل إلى التعليم؛ فالوليد، الآن له من العمر ١٦ عاماً، يدرس في القسم المتوسط في معهد الصم (أي يتعلم جميع المواد الدراسية). له شخصيته المستقلة والطموحة والاستطلاعية، وله معرفة جيدة بالمعادن وما فيها من عيب ومقبول والأمور الدينية وما فيها من حلال وحرام. كما تحولت حياتي إلى التحدي مع نفسي، حيث اتجهت إلى دراسة التربية الخاصة والتخصص



العروض ساري حتى
نفاذ الكمية

سارع بالاشتراك للاستفادة من العروض العديدة



الهاتف ٤١٩٧٣٣٢ - ٢٥٩ - فاكس ٢١٩٧٣٩٦
البريد الإلكتروني: info@alsharh.com

للمزيد من المعلومات الرجاء الاتصال على

تجاربهم مع الإعاقة

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

محمد عبد الغريمي - عمان



* كاتب وروائي عماني .

ففي وقت مبكر من الصباح حين تبدأ خيوط النور بالانتشار رويداً رويداً أبدأ أنا بإنبلاج فجر يوم جديد، اتخذت حياتي منعطفاً آخر عندما اعترض جملان طريقي على بعد ٢٠ متراً تقريباً من السيارة. وبسرعة لم تتجاوز مئة كيلومتر بالساعة. وفي جزء من الثانية ليس أكثر، كان عليّ اتخاذ القرار المناسب لتلافي الكارثة، كبحت الفرامل وتضرعت لله (سبحانه وتعالى) أن تبطئ السيارة سرعتها وتتوقف قبل الاصطدام بكتلتَي اللحم الوجلتين وسط الطريق. عندما أهفت من تأثير الصدمة واستعدت بعضاً من وعيي، خلت رأسي منفصلاً عن جسدي. واذ حاولت فك حزام الأمان خانتني يداي.

امتد بين دمعتيما معبراً لهواجس الخوف والقلق! وكان جل ما تمنيت في تلك اللحظة (على تماسها وازدراي لها) أن أغمض عيني وأنمق معها بعيداً عن ذلك الواقع الأليم إلى عالمنا الخاص؛ عالم آخر يزخر بالبهجة وتطحن عليه الفرحة والسعادة... لاسيما أنه لم يمض على زواجنا عام واحد. لم يختلف اليوم الثاني للعادة عن الذي سبقه، ولم يكن أفضل حالاً عما تلاه من أيام. ومن الناحية الصحية لم يطرأ على وضعي جديد؛ فجأة وجدت نفسي وقد فقدت الإحساس في جسدي كله عدا ما فوق الكتفين. واقتصرت قدرتي على الحركة في عيني وفمي وحسب. ولم تكن لي قوة (حتى) على حك أنفي! تردد عليّ الأطباء خلال الأيام التالية، وأخضعت مرات عدة لفحوصات مختلفة. وكان الوقت مازال مبكراً، كما قال بعضهم، لتحديد النتائج النهائية التي تترتب على هذا النوع من الإصابات.

ورغم أن بعضهم أشار إلى أن الإصابة ربما تكون قد ألحقت ضرراً دائماً بالجهاز العصبي، وأثرت بالتالي على قدرتي على الحركة الذاتية والإحساس بدءاً من الصدر ونزولاً إلى أصابع اليدين والقدمين، فضلاً عن اختلال معظم وظائف أعضاء الجسم الحيوية أسفل منطقة الإصابة، إلا أن شدة تأثيرها عليّ واحتمالات الشفاء ونسبته كانت مرهونة بمستوى الإحساس الذي سيعود إلى الأجزاء خلال الأسابيع القليلة القادمة. وتشبّثت بأمل أن يعود الأطباء غداً أو بعد غد، أوروباً بعد أسبوع ليزهوا لي نياً أن إصابتي ليست سيئة كما تبدو، وأني سأكون في طريقي إلى الشفاء خلال الأيام القليلة القادمة.

مرت أيام عدة، ولم يأت الخبر الذي كنت أنتظره، ولعله الوهم الذي كنت أتسمه، وإنما تداهت عليّ الكوارث والأحزان، وتلاها حشد من التساؤلات. فقد أظهر التشخيص الطبي النهائي للإصابة تهتك الحبل الشوكي في العمود الفقري بسبب تهشم

في ساحة المستشفى، سارع الممرضون والممرضات إلى إسعاف وتجمع المرضى والمراجعون. وجاء المتطفلون وخيم عليّ ظل حائط مستدير قيته مفتوحة نحو السماء. كانت الوجوه والأشكال والأصوات تتداخل: أفتح عيني فأرى الناس أمامي كخيالات الظل تتحرك بشكل هستيري في اتجاهات وأبعاد لا وجود لها وتصدر أصواتاً كخوار الثيران لا أفهم معاني كلماتها!

لا أتذكر كثيراً كيف مضى الوقت، وأنا مُسجى على ظهري على نقالة مرضى (بعد أن حُزم جسدي بأربطة تقادياً لما قد يفاقم الضرر الذي أصابني) داخل سيارة الإسعاف وهي تشق طريقاً جليلاً أفخوائاً شديد التمرجات يخترق سلسلة جبال الحجر الشرقي بين إربا ومسق. وعندما استمدت كامل وعيي في المستشفى، أدركت مدى خطورة إصابتي حين وجدت الجزء العلوي من جسدي داخل شرنقة جيب امتدت ما بين أسفل البطن إلى أعلى العنق، والأنابيب تدخل وتخرج من الجزء السفلي.

جاء اليوم التالي.. جاء بدموعه وأحزانه ومخاوفه، فقد فتحت عيني على أُمي وزوجتي بجانب السرير؛ اكتسى الحزن والأسى وجه والدتي وهي تذرف الدموع بلا انقطاع، في حين وقفت «فاطمة»، تنظر إليّ باثسامة أخفت وراءها اضطراباً بالفاً وخوقاً عظيماً وهي تشاهد نصف جسدي داخل قالب من الجبس، وأنابيب السوائل تدخل وتخرج من النصف الآخر.. إبتسامة لا تشبه في عذوبتها تلك الإبتسامة الصافية التي ودعتني بها فجر اليوم الذي سبقها!

حاولت، بقدر ما أتاحت لي نفسي الضعيفة، أن أبوء قوياً متمسكاً، وأن احتفظ برباطة جأشي، لكن نظرتها الحائرة المضطربة قهرت محاولتي، أضعفت قوتي، ومزقت تماسكي، فسالت دمعتي... دمعها، وبدا لي أن خيطاً رقيقاً

الألم والحزن سيلازمانني لفترة طويلة قادمة، وربما طوال حياتي.

وبقدر إحساسي بفداحة المأساة التي ألمت بي، كنت أعلم أن الخبر سيكون قاسياً على أهلي الذين لم تتضح لهم بعد الصورة بكافة أبعادها عن مستقبلي. وهنا تتماطم مصيبتي: لأن المعاناة التي ستترتب على ذلك لن تقتصر عليّ وحسب، وإنما ستطال آخرين غيري. وإذ ذاك سيفندو تأثير تبعات الإعاقة عليّ أشد وطأة من تأثير الإعاقة نفسها!

انقضى شهر كامل، ولم يطرأ على وضعي الصحي جديد. وأخذت فداحة المأساة تكبر داخلي أكثر فأكثر. تصاعدت وتيرة اليأس، وهيمن على نفسي الإحباط، ووقعت فريسة مخاوف لا نهاية لها عن طبيعة مستقبلي: شخص غير قادر على المشي أو الكتابة أو الاستحمام.. لا عمل له ولا أمل بعد أفضل.. عجز سيحول دوني وإنجاز أبسط الاحتياجات اليومية للإنسان.. تتغير أخذ يدفعني إلى حافة الجنون أو يكاد!

ما أقطع أن تكون حياة الإنسان مجرد انتظار للخلاص من أوجاع الذات وآلام الجسد.. خلاص من معاناة مضنية غير معلوم وقته ولا شكلها!

صبري نفذ وانتظاري طال. مر شهران كنت خلالها ممدداً على ظهري، إما محملاً في سقف الغرفة أو مغمضاً عيني محاولاً الهرب من واقع لا انفلات منه. ولعل أشد ما كان يمدبني النظر في وجه «فاطمة»، وروية ابتسامتها الخضراء التي قلما تقارب ثغرها حتى في أشد الأوقات صعبة، تخيو يوماً بعد آخر، رغم أنها كانت تداري وجهها الداخلي لملها أن وجودها إلى جانبي يخفف عني مرارة الألم. فقد كانت نفسها الطبية تثير في نفسي بعض السعادة وتشبع في جو الحجرة الكئيبة شيئاً من البهجة والسرور. وكنت في غفلة منها أنظر إليها، أتمن في ملامح وجهها، فتعيني تلك اللحظات وتستدرجني إلى استحضار صور لم تبرح ذاكرتي.

كنت (وما زلت) أعتبر نفسي من الأشخاص الذين منحهم الله نفساً طويلاً وبإلا واسعاً في التعامل مع الرتبة والروتين سواء كان مصدرهما انفس أم الأشياء والحالات، بيد أن تلك الميزة لم تجد نفعاً في حالتي تلك، ولا خففت من قسوة الوجود الذي كنت أشعر به وأعانيه وأنا مشدود، لا أستطيع تحريك عضلة واحدة في جسمي سوى تلك التي تتحكم في وظائف الوجه، عاجزاً لا أقوى حتى على إطعام

الفقرة السادسة في الجزء السفلي من العنق. أي بمعنى آخر أصيبت بكسر في الرقبة وقطع في الحبل الشوكي داخل تلك الفقرة. وأكد الأطباء أن فرص الشفاء في مثل هذه الحالة ضئيلة إن لم تكن معدومة.

وكننت خلال الأيام التي تلت تثبيت رأسي بالمشيك المعدني، وشد رقبتني بثقل طوال ساعات النهار والليل، وحزم جسدي بسيور كل ثلاث ساعات ليتسنى قلبي أنا والسرير ظهراً على بطن وذلك لتخفيف الضغط على الظهر تمادياً لحدوث قروح سريرية.. وما لكل لذلك من دلالة على فرص الشفاء. تيقنت (قبل أن ينقل لي الطبيب ذلك الخبر) أن لا أمل باستعادة عافيتي، وإن وجد، فهو ضئيل جداً! إن لم يكن مستحيلًا. فالإصابة أخلت بعمل الجهاز العصبي وأصبحت معظم أجزاء جسمي معزولة عن مركز النشاط العقلي في الرأس، وبالتالي لا تستجيب لإرادة الدماغ.

أن يجد الإنسان نفسه فجأة في حالة من الذهول تتحول إلى حيرة متخنة بالألم والقسوة، ويرى جسده قد تهالك وتبعثر إلى أشلاء لا حياة فيها، وأحلامه قد تهشمت وما بناه قد تهدم.. أن يشهد موته بنفسه.. أن يكون هو الميت وهو المعزى في أن. همن الطبيعي أن يتناسب رد فعله تجاه هذه المفاجئة بحجم المفاجئة نفسها.

كان المتوقع أن أصرخ. أرفض وأصاب بالهستيريا غير مصدق لما سمعت ومكذباً الأطباء! نعم.. لم أنصرف على ذلك النحو الذي يعبر عن حسامة مصيبتني، لكن كنت أعرف جل المعرفة مدى النكبة التي حلت بي وكنت أدرك أن



لم تكن الشمس قد أشرقت بعد . حين امتدت يد توقظني : إنه يوم عودتي إلى الوطن . كان صباحاً لا كغيره من صباحات ، تلك المنطقة الجميلة من مناطق الريف الإنجليزي . كان صباحاً شديد الغثاة . . جاء يحمل لي خوف العالم كله وجزعه! ■■

بعد الحادثة . وكان ذلك في اليوم الثاني ، بذلت في لحظات الوداع الحزينة تلك جهداً مضاعفاً . لا أدري أي قوة حبست انفعالي وحالت دون أن تسيل دمعتي لعل الإصرار الذي رأيته في عينيه على أن تكون الابتسامة آخر ما أراه على وجهها قبل فراق لا ندري كم سيطول!

وفي الطائرة لم أجلس على كرسي كما جلس غيري من المسافرين ، وإنما ثبتت النقالة في سقف الطائرة بسبور خاصة يبدو أنها أعدت لذلك الغرض ، ولم تكن المسافة بيني والسقف تزيد كثيراً عن قدمين إن لم تكن أقل ، وكان وضعي في الطائرة على ذلك النحو لا يختلف كثيراً عما كان عليه في غرفة المستشفى ، حيث كنت أمضي معظم الوقت إما محملاً في السقف أو مغمضاً عيني .

قد يظن البعض حين آتي بشكل عابر على ذكر بعض المواقف (كالذي سبق) إما أنها كانت فعلاً عابرة ولا تستحق الذكر ، أو أنها محاولة للهرب عن الكتابة عنها خوفاً من استرجاع ذكريات قد تتحول إلى فتح أبواب المجهيم من جديد وتأجيج للشقاء والمعاناة ، بيد أن الواقع على خلاف وجهتي النظر ، فلا المواقف كانت عابرة ولا تستحق الذكر ، ولا كان عزوبي عن الاستطراد فيها يهزى إلى خوحي من استحضار صور معاناة ، لا أجد في نفسي الآن متسعاً لاستعادتها وتجرع مرارتها مرة أخرى!

يمكن أن أقول أشياء كثيرة عن أحاسيسي ومعاناتي بشقيها النفسي والجسدي وأنا أعيش داخل قشرة صلبة من الجبس تلف الجزء العلوي من جسدي بدءاً من أعلى الرقبة حتى أسفل البطن . أي أن أنام وأصحو وأكل وأشرب داخل شرنقة لا يفصلها حتى الهواء عن جسدي ، لكني سأكتفي بالقول إن حياتي كانت طوال شهرين ونصف سلسلة متواصلة من القسوة ، وأن الألم وهشاشة الإحساس بقيمة النفس كانت دوماً حاضرة بكافة تجلياتها . بيد أن الجبيرة لم تكن السبب الوحيد لمعاناتي وتوجعي حينئذ ،

نفسي أو تحريك إصبع من أصابعي!

ويغدو الوجد النفسي (في معظم الأحيان) أقوى من قدرتي على المواجهة . . يطفئ عليّ ، في أوقات اليأس تلك ، شعور رهيب بالغضب ، ويضئني الألم وأجد نفسي على وشك الصراخ . يا إلهي! إلى متى هذا التعب والمعاناة؟ فيتدخل العقل في اللحظة الأخيرة ، وأتراج متسائلاً : « ما فائدة البكاء؟ وهل ينفع الصراخ؟ » . فلا الدموع ستخفف آلامي ، ولا الغضب سيزيل ما في داخلي من لوعة ، وإنما سيزيدان من إحساسي باليأس وسيضعاف معاناة من حولي فأقول لنفسي لن أضف أمام الألم وسأقاومه ، فإذا كان الشلل أصاب عضلات جسدي فهو لم يبلغ دماغي ، فمازلت أحتفظ بعقلي ولا يستطيع المرض إيقافه أو يحد من نشاطه ، وأدعو الله أن يمنني بالقوة .

وأؤكد لنفسي على نحو أو آخر أن قوة الإنسان تكمن في عقله لا في جسده . تلك التي تتجلى في مواجهة الشدائد والتصدي للمصاعب مهما تكاثبت عليه ، وهكذا كان الوقت يمضي ويتواتر ، وتراوح نفسي معه بين إرادة عقل يرفض الاستسلام . . الموت رغم غياب الأمل والخوف من المستقبل ، وجسد شبه ميت أعياه طول الانتظار في وضع غدا وجوده وعدمه سيات!

بعد مضي أكثر من شهرين ونصف ، قرر الأطباء أن السفر إلى الخارج لا يشكل خطراً عليّ ، شرط أن أسافر بالجبيرة وعلى نقالة . وأمضيت الأيام الأخيرة قبل سفري إلى «بريطانيا» في ترتيب وضعي المادي . كان الأمر يبدو خلال تلك الأيام ، وقد عززته تلك الإجراءات ، وكأنني ذاهب إلى مكان لا عودة لي منه! وما زاد على ذلك الشعور حضور عدد كبير من أهلي وأصدقائي لتوديعي يوم سفري . أتذكر أن انتظاري أمام باب سيارة الإسعاف التي كانت ستقني إلى المطار ، وكنت ممدداً على نقالة المرضى ، طال أكثر مما ينبغي ، فقد تدافع المودعون عندما حان الوداع . . بعضهم بالقبل والكلمات وآخرين عجزوا عن حبس دموعهم .

أما عندما جاء دور النساء ، وكانت الدموع أكثر من الكلمات ولعلها أبلغ تمبيراً . وكانت فاطمة طوال ذلك الوقت تقف إلى جانبي ويدها فوق جبهتي ، وحين كان رجال سيارة الإسعاف على وشك نقلي إلى داخل السيارة ، لم تردد (رغم أن المكان كان يفيض بالناس ، وعادات مجتمعنا المحافظ لا ترض ذلك) في تقبيلي فوق الجبهة بابتسامة ندية وبلا دموع .

ومتلماً حاولت أن أبعد متأسكاً يوم رأيتي لأول مرة

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

بمستشفى «ستوك ماندفيل» الشهير الذي يعتبر أول مركز تأهيل من نوعه في العالم.

وأخيراً جاء الفرج. فبعد أن أطلع الطبيب على التقرير الذي أحضرته معي أمر بقص الجبيرة وتحمرت من الكمامة التي كانت تمسك بخفاقي لأكثر من شهرين ونصف، وشعرت بعد إزالة الجبيرة بحاجة إلى حمام ساخن يزيل الرواسب التي تراكت فوق جسدي طوال تلك الفترة. فكان لي ما شئت، حيث تعاونت ممرضتان على تنظيفي بالماء الساخن والصابون والمطهرات. غلب عليّ بعدها شعور بالانتعاش والراحة وأغمضت عيني ولم أستيقظ إلا على صرير احتكاك عجلات عربة الطعام بالأرضية الممسوحة بالرخام عندما أحضر العشاء.

استقبلت نهار اليوم الثاني على رطانة أيرلندية وصوت فتح نافذة كبيرة تطل على حديقة ريف إنجليزي، وولجت منها إلى الغرفة نومة باردة شملت فيها رائحة هواء رطب أعاد المنظر الخلاب لغاية الأشجار وأوراقها الصفراء ذاكرتي إلى أيام مضت لا تكف عن شدّ روعي إليها كلما سئحت لي الظروف. فقد كنت أقضي أثناء دراستي في «الولايات المتحدة الأمريكية» بعض الأوقات الممتعة في حديقة طبيعية بجانب سكني، خاصة خلال فصل الخريف. بيد أنني سرعان ما أفقت من حلم البتظة لأنفلت من عالم الذكريات الجميلة وأعود لحاضري الأليم!

كانت الأسابيع الخمسة الأولى من فترة وجودي في

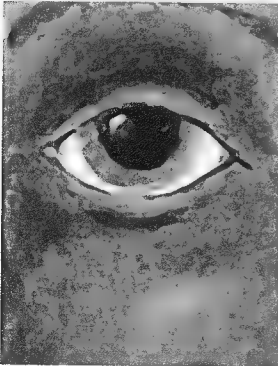
وإنما كل شيء آخر في حياتي. فلقد كان النوم يستعصي عليّ طوال ليال عديدة لاسيما الأولى منها. وإذا جاء فإنه يأتي بمواصفه وكوابيسه وشروبه. تقترب النفس وتخلق في الذات حالة من الهلع الشديد يحول دوني والإسكاف بلعظات تريخ الروح والجسد مرة أخرى. ومثلما فقدت شهية الحياة، فقدت شهية الأكل أيضاً، بعد أن تحطم كياني البشري وأصبحت في الصميم، وتضاءل كل أمل لي بالشفاء.

هشاشة الوجود

كنت أستطيع وأنا أرقد داخل سيارة الإسعاف التي نقلتنا من مطار «هيثرو»، وهي تشق طريقها بين الحقول والمراعي خارج مدينة لندن، رؤية أعصان الأشجار والأجزاء المرتفعة من المباني. فمذ وقوع الحادثة، قبل شهرين ونيف تقريباً، لم تقم عيناى على شيء غير الأسقف والمعلقات في الأجزاء العلوية من جدران غرف وممرات المستشفى واليوم. وبعد مضي سنوات طوال على ذلك التاريخ، ما زلت أتذكر أنوان وأشكال بلاط الأسقف والمصاييح الكهربائية ولوحات الزينة التي رأيته في أسقف الغرف والردهات وعلى الجدران، أو تلك التي أمضيت أياماً وأشهرًا أحقد فيها كوسيلة لقتل الوقت وتجاهل الألم.. وهي من العادات التي أنفقتها تماماً خلال المراحل الأولى بعد الإصابة. ويبدو أنها ساعدتني لاحقاً في التغلب على آلام مستديمة (وأحياناً شديدة) تعرف باسم «آلام الجذور» المعروفة في بعض حالات إصابات النخاع الشوكي. وحالتي واحدة منها.

عند بوابة مستشفى «بادوكس» الخاص بمدينة «برنيسيس بريسبر»، استقبلتنا مسؤولة التمريض المناوبة. وسارعت مجموعة من الممرضات إلى نقلي فوراً إلى الغرفة. وخلال مروري عبر ردهات المبنى تهدأت إلى مسمعي أصوات عربية كثيرة وبلهجات مختلفة، غلب عليها لهجات أهل الجزيرة العربية. تسأل عن القادم الجديد ومن أي بلد جاء. وقد علمت لاحقاً أن هذه المستشفى عبارة عن عيادة خاصة يستقبل فيها أطباء مستشفى «ستوك ماندفيل» الشهيرة عالمياً مرضاهم من خارج بريطانيا وأغلبهم من العرب.

بعد فترة وجيزة وصل الطبيب «الشن» عجوز في السبعينيات من عمره. يعتبر مرجعاً في حقل اختصاصه الطبي (كما قيل لي لاحقاً) وله مؤلفات عدة في مجال علاج إصابات النخاع الشوكي والأعصاب وتأهيل المعاقين، وسبق له شغل رئاسة المركز الوطني لإصابات النخاع الشوكي



تعلّمت خلال فترة التأهيل في «بريطانيا» أن أكون تلميذاً يحسن الإصغاء ، وتعلّمت بعد عودتي إلى «عمان» أن أكون معلماً يجيد الشرح ويزيل طنين الأسنان تلك التي تدور داخل رؤوس الأقارب والأغراب

بالأجزاء المصابة بالشلل من الجسم بنية الحفاظ على مرونة المفاصل والحيلولة دون ضمور العضلات وتشوه العظام وتنشيط الدورة الدموية في هذه الأجزاء. بعد ذلك، بدأت مرحلة التأهيل المعنية بالأنشطة الشخصية اليومية للإنسان كاستخدام فرشاة الأسنان والأكل باستخدام أدوات مناسبة، بالإضافة إلى التأهيل المهني كتعلم الكتابة (من جديد) والطباعة وتشغيل بعض الآلات.

كان البدء بتعلم أنشطة تعتبر من بديهيات الحياة اليومية للإنسان، كالتي يعلمها الآباء لأطفالهم في سنواتهم الأولى، يثير في نفسي الإحباط والتشوش معاً، وأحياناً يخلق حالة من الرهض والازدراء للنفس أيضاً ولعل أشد ما شعرت بخسارته خلال تلك الفترة المبكرة من تجربتي مع الإصابة ومسيرة التأهيل (وإن كان لكل جانب في حياة الإنسان أهمية تتجلى له أكثر أثناء معاشته) القدرة على تصفح الكتب والجرائد والمجلات، أن يقف المرء عاجزاً عن قلب صفحة في جريدة أو كتاب يكون قد أنهى قراءتها، ينتظر من يدخل عليه ليساعده على قلب الصفحة ومتابعة القراءة، فهو إحساس مدمر يصيب المرء في ذاته ويشعره بهشاشة وجوده، ويشير في نفسه سؤالاً يظل يتقيحه كلما واجه موقفاً مشابهاً، وهي كثيرة: ما قيمة الحياة؟ وأي معنى لها حين يفقد الإنسان القدرة على أداء أبسط احتياجاته اليومية؟ وهنا يأتي دور التأهيل المهني كأسلوب يبحث في القدرات العضلية المتبقية في جسد المصاب والتي يمكن تأهيلها أو تطويرها للقيام بوظائف لم تخلق لها.

ولكي يستوي التأهيل في هذا الجانب جدواه يتعين أولاً الوصول إلى ثوابت نفسية وقناعات أن كيان الإنسان وصيرورته وقيمته حياته لا يمكن اختزالها في قدراته البدنية على أداء وظائف مطلوباته اليومية دون الاستعانة بأحد أو

ال«بادوكس» هي الأشد معاناة خلال فترة التأهيل التي استمرت لأكثر من تسعة أشهر. فقد أخضع جسدي لبعض إجراءات التأهيل التي كانت تسبب نوبات صداع قاسية. كنت أحاول كبح تأثير الألم، لكن مشقة كتم الوجع كانت أشد من الألم نفسه! كان الألم يتجمع ببطء، يتداعى بوتيرة منتظمة، مثله في ذلك مثل حيوان ضار يترصص بفريسته دون منبجة، وفجأة، وفي لمح البصر، يباغتها، ينقض على الهدف ويفترسه. وتغم الأشياء حولي وتتداخل وتختفي الألوان، وتبدو لي أصوات الناس كأنها جوقة فقد قائدتها السيطرة على توجيهها، فأصرخ بأعلى صوتي، وأجد في صبغ الأتني بعضاً من راحة. وهذا ما لم أفعله قط طوال حياتي حتى في أصعب الأزمات الجسدية والنفسية شدة. تلك التي عانيت منها خلال الأسابيع الأولى بعد الحادثة. بعد ستة أسابيع من وصولي، قرر الطبيب الذي يشرف على علاجي أن الوقت حان للجلوس على الكرسي المتحرك، وهو أمر يعد له برنامج محدد مثل التدرج في زيادة زمن الجلوس وعدد مراته في اليوم.

وفي صباح يوم الاثنين التالي، جاءت «كاثرين»، كبيرة اختصاصي العلاج الطبيعي، مبكراً لإعدادي للجلوس على الكرسي، لكنها، وقبل ذلك، حدثني (وهي تشرب القهوة) عن الصعوبات النفسية والجسدية المتوقعة لتجربة الجلوس على الكرسي وعرفت منها أنني سأصاب بأعباء وربما غيبوبة في المحاولات الأولى للجلوس نتيجة تدفق الدم من الرأس والجزء العلوي من الجسم بسرعة نحو الأسفل بسبب طول المدة التي يمضيها المصاب بمثل حالتي في السرير. ولكن تلك الأعراض ستزول بمرور الأيام. شكّل الجلوس على الكرسي المتحرك واحداً من أصعب المواقف التي واجهتني في بداية فترة التأهيل، ولعله كان الأصعب طوال سنوات عديدة من حياتي، فقد وجدت نفسي فجأة في عالم تحكمه قوانين الإعاقة وأنا مازلت أفكر بعقلية الشخص السليم الجسد القادر على الحركة والفعل.

جرى التركيز خلال ثلاثة أشهر الأولى على العلاج الطبيعي، قطعت خلالها شوطاً متقدماً في هذا الجانب من التأهيل الذي كان يشتمل على تمرينات عامة تنقسم إلى نوعين حسب حالة جزء الجسم الذي يخضع للعلاج: التمارين التشييطية، وهي التي تهتم بتقوية عضلات ومفاصل الأجزاء غير المصابة بالشلل وتنشيطها لأداء وظائفها المعتادة فضلاً عن إعدادها للمساعدة في تأدية مهام إضافية أخرى، والتمارين السلبية التي توجه للعناية

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

كانت العامل المؤثر في تقديمي في هذا المجال. فظنراً لولمي بالقراءة والمطالعة استلمت أن أكون حصيلة من المعرفة من خلال قراءة كثير من المجالات والدوريات والدراسات المتخصصة بإصابات النخاع الشوكي والأمراض المترتبة عليها.

وبفضل ذلك استفدت كثيراً من أساليب العلاج والتأهيل التي يوظفها الطبيب «والش» لتأهيل مرضاه والتي تقوم أساساً على توعية المريض بالحقائق الأساسية المتعلقة بطبيعة إصابته بهدف زيادة معرفته وتهيئته بالتالي لتنوعية أهله والمحيطين به لتوضيح حدود قدراته وعجزه المصاحب للإصابة لكي يتسنى لهم التعامل معه وفقاً لوضعه الصحي الجديد، وتسهيل اندماجه في محيط الأسرة أولاً ومن ثم في المجتمع.

التصالح مع الإعاقة

وفي حين اعتقدت (بعد مضي ما يربو على تسعة أشهر من العلاج والتأهيل) أنني أصبحت في حال يسمح لي بمواجهة تداعيات الإصابة وتأثيرها على حياتي وكل ما يترتب عليها نتيجة لذلك، إلا أن ذلك الإحساس سرعان ما تهشم عندما أعلن الدكتور «والش» أن فترة علاجي أوشكت على الانتهاء، وأن علي الاستعداد للعودة إلى عمان.

خالجني شعور متناقض، راح بين الفرح والخوف، ولعل إحساسي بالخوف كان أشد: كنت سعيداً لقرب رؤية أهلي وزوجتي، وكنت خائفاً من غموض المستقبل الذي ينتظرني والعيب الثقيل الذي ستقرضه إعاقتي ووضعني الصحي عليهم. وهنا تكمن مصيبتني وتقادم حيرتي.

ولعل وراء الاضطراب الذي عانيت منه خلال تلك الأيام الخوف من مواجهة الحياة بعيداً عن عناية المستشفى، وفقد الرعاية الصحية والنفسية التي كانت تهبو أكبر من أن يقدر على الاضطلاع بها شخص لا يمتحن هذا النوع من الفاتية كأفراد أسرتي. وأنا الذي طالما تقاضرت باستقلالي واعتمادي على نفسي منذ وقت مبكر في حياتي، لم يخجل على بالي يوماً أنني سأجد نفسي عالة على غيري.. وإن كان زوجتي وأهلي!

ومع كل صبح يقربني من موعد عودتي إلى عمان، أخذ توترتي يزداد أكثر فأكثر، ووقفت فريسة للوساوس، وبدا الارتباك وعدم الثقة جلياً في تعاملتي مع من حولي وتشتوش أسألتي سواء تلك التي كتبت أطرحها على «أبو صلاح» (كونه صاحب خبرة مع الإعاقة امتدت لنحو خمسة عشر عاماً) أو على بعض الاختصاصيين في المستشفى.

استعمال أداة، فالقدرة البدنية على إنجاز هذه المهام ليست هي التي تحدد قيمة الحياة بالنسبة للإنسان، فهناك الكثير من الدوافع والأسباب التي تعطي الحياة مبرراتها وجدواها. وهذه مهمة صعبة لا تعتمد على مهارات المتخصصين في هذا الشأن فقط، وإنما تحتاج إلى استعداد ذاتي بيديه المصاحب نفسه!

لاشك أن تحويل الإحباط الذي يصاب به المرء نتيجة عجزه عن أداء مهام معينة في حياته إلى طاقة دافعة لمواجهة تحديات تلك المنبسطات، يعطي الحياة قيمة إضافية تبرز في روحه المقاومة والإصرار على تجاوز تبعاتها مهما اشتدت، وهذا بعد ذاته إنجاز يعيد للحياة شيئاً من معانيها، بل ورونها.

ولقد أخذ هاجس البحث عن بدائل وتطوير وسائل تعيني على تجاوز بعض المواقف (بمرور الوقت والتمرس) بعدما اتسم دوماً بالتحدي، وأصبح التغلب على التحديات التي تترى سيرة حياتي اليومية (على ضائحتها بالنسبة للآخر) يضيف إحساساً بقيمة ذاتي وجداريتها، بل وحققها الكامل وغير النقص في الحياة الكريمة.

بعد مضي نحو تسعة أشهر على وجودي في المستشفى أصبحت في حالة لا يمكن إضافة المزيد عليها في أي جانب من جوانب العلاج، سواء الطبي أو الطبيعي أو التأهيل المهني.

ففي الجانب الطبي، لم يكن هناك ما يمكن إضافته لتحسين وضعي الصحي. وفي العلاج الطبيعي، استفدت التخصصات في هذا النوع من العلاج كافة الوسائل لتدريبي وتأهيلي لاستخدام ما تبقى من عضلات جسمي على أفضل نحو ممكن، بيد أن مستوى إعاقتي حال دون تحقيق الكثير في هذا الجانب.

أما التأهيل المهني والتثقيف الصحي فكت أفضل حالاً فيهما لأسباب عدة، منها إجادتي للغة الإنجليزية التي

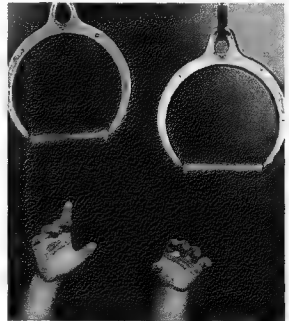
معاناة الشخص المعاق من إحباطات في حياته اليومية تعود إلى الحواجز الاجتماعية والعوائق المادية التي تحد من حركته وتحويل دون استمتاعه بالفرص والحقوق أو الاستفادة من الخدمات العامة على قدم المساواة مع الآخرين

وكنْتُ كلما أطلت التفكير (محاولاً ترجيح كفة العقل والمنطق في بعثي عن إجابات لأسئلة كثيرة.. ممتدداً على تقني بصواب تقديري للأمور وقدرتي على مواجهة مصاعب الحياة) تزداد الأسئلة تعقيداً ويغدو البحث عن إجابات لها عبثاً، فأقف عاجزاً عن القطع برأي أو التيقن من إجابة. ولم تكن كفة العقل (أو هكذا بدا) أرجح من غيرها عندما تكون الأسئلة غامضة، أملتُها نفس مضطربة، تنقر للبعد الواقعي وتركن لافتراضات غيبية هي أصلاً أشد غموضاً وأكثر مدعاة للحيرة.

أضيت الأيام القليلة قبل سفري ولا شيء كان يشغل تفكيري غير رؤية أهلي لي وأنا جالس الكرسي المتحرك الذي غدا (أحببته أم كرهته) جزءاً من جسدي بعد أن فقدت منه ما فقدت، وأصبح بديلاً عملياً لرجلي المفلوطين. وكنْتُ في وضع لا أحسد عليه.

هذا الهاجس الذي كانت وطأته عليّ تزداد أكثر فأكثر بمرور الوقت، وما ترتب عليه من مخاوف وظنون، لم يشعرني بالحيرة والضياغ وحسب، وإنما أخذ يدفعني أو يكاد إلى التوحد والانطواء. فقد كان تفكيري مضطرباً، وبانت حيرتي في شرود ذهني، وخشيت أن يصاحب ذلك مظاهر قد توحى للآخرين أن أزميت أكثر من مجرد مخاوف الانتقال من بيئة المستشفى ومحيط اجتماعي عرفني كما أنا عليه الآن (لا كما كنْتُ عليه قبل) إلى بيئة المنزل ومحيط آخر لا أعرف كيف ستكون علاقتي به، وعلى أية قاعدة ستبنى.

وهي مخاوف متوقفة ولعلها حالة مشتركة تواجه



عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

معظم الذين يصابون بإعاقة حركية مفاجئة نتيجة إصابات في العمود الفقري، لكنها لا تأخذ بدأً يمكن أن يُوصف به اضطراب نفسي.. وهذا ما كنت أخشاه.

كانت الأسئلة مؤرقة ولا تبارحني، ولم تكن تقديراتي لما سيأتي به المستقبل وتوقعاتي أفضل حالاً منها.. كانت مشتتة.. لا يربط بعضها ببعض غاية واحدة وصولاً إلى يقين ثابت، ولم تكن دائماً ذات معنى للآخرين، فلجأت إلى العزلة. أجلس متعللاً بقراءة كتاب أو جريدة في أماكن منزوية من حديقة المستشفى بيد أن قراءتي لم تكن سوى وسيلة أخرى للهروب وإخفاء حيرتي، وضعفي وأحياناً دعمتي. ورغبة في الحفاظ على نفس الصورة التي عرفني بها أصدقائي، لم يكن يودي ترك صورة مهزوزة في نفوس من عرفت وأحببت عندما أغادر المكان، لاسيما أنني كنْتُ في نظر بعضهم «قدوة» على قدرة الإنسان على تجاوز المعنة والخروج منتصراً في نهايتها.

لم تكن الشمس قد أشرقت بعد، حين امتدت يد توقظني: إنه يوم عودتي إلى الوطن. كان صباحاً لا كغيره من صباحات، تلك المنطقة الجميلة من مناطق الريف الإنجليزي. كان صباحاً شديد الفئاسة.. جاء يحمل لي خوف المالم كله وجزعه!

فقد طفى على نفسي في تلك اللحظة شعور أقرب إلى العجز النفسي منه إلى أي شيء آخر. ورغم أنني حاولت جاهداً خلال تلك الفترة ألا أظهر تأزم نفسي، إلا أنني لم أشعر بتزعزع تقني مثملاً شعرت به في ذلك الصباح. كنْتُ لا أرى شيئاً أمامي غير نفس ضائعة تجهل تماماً ماذا بانتظارها، وماذا ستواجه، وكيف ستصرف!

وفي ذلك الصباح (أيضاً) بانت حقيقة القلوب على الوجوه، خاصة قلب «مارغريت»: رئيسة الممرضات والضابط السابق في الجيش البريطاني. لم أشعر قط طوال وجودي في المستشفى أن لهذه المرأة قلباً كسائر قلوب خلق الله. كنْتُ لا أرى فيها إلا العسكري الذي يأمر فيطاع، ويُعَصَّب فيُخاف! بيد أنها أظهرت أثناء وداعي من المودة والماطفة ما عوض كل تلك الجفوة التي كنْتُ أحسها تجاهها.

وكانت إدارة المستشفى (كمادتها) تقيم حفل وداع للمرضى الذين يمضون فترات طويلة هناك. وفي حفل «وداعي»، أظهر كثيرون، حتى الذين لم تتجاوز علاقاتي بهم تبادل تحية الصباح في العمر أو أثناء تنظيف غرفتي، مشاعر إنسانية فياضة، ومودة بالغة سالت لها دعمتي، كان ذلك واضحاً في عيونهم، ولم تكن الكلمات في نهاية ذلك

تتحمل مشقة طلباتي الدائمة للمساعدة. لاسيما أنها من الأشخاص الذين لا يجيدون إخفاء ما في قلوبهم عن الآخر مهما كانت صلتهم بهذا الآخر، فكيف وأنا زوجها؟ يدي أيدي لم أحسن التلن!

فهواجسي ومخاوفي كانت في غير موضعها، إذ أثبتت «فاطمة» بحيتها قدرة لا متناهية على التحدي ومواجهة وضعي الصحي الجديد بكافة تداعياته (بدنياً ونفسياً) وأذابت ببساطة تعاملها وحبها كل ما ترسب بداخلي من أوهام ووساوس، وبثت في روحي بوارق مضيئة من الأمل، وأضاعت في ذلك النفق المظلم المستقبل شعوماً كثيرة، فأخذت أرى معها للحياة أوجهاً أخرى أكثر إشراقاً.

نعم، لقد أخطأت.. وتبين أن ظنوني ومخاوفي لم تكن سوى أوهام فرضتها غربة النفس، واعتقاد جافته الحقيقة أن الشابة التي لم يتجاوز عمرها عشرين عاماً، والتي لم تعرف للحياة طريقاً آخر غير ذلك الزقاق الممتد بين منزل ذويها والمدرسة، ولم يمس على ارتباطها بي سنة واحدة، وما زالت تنتظر وعداً لم ينجز بشهر عسل خارج عمان، لن تتحمل عنا الاعتناء بي، لاسيما أن تبعات وضعي الصحي كانت حينئذ شديدة الوطأة على نفسي، فكيف سيكون وقعها على الآخرين؟!

ورغم قصر المدة التي أمضتها المريضة «لنداء» (التي رافقتني من إنجلترا) معنا في عيادة الشركة بمسقط بنية تأهيل زوجتي لفهم وضعي الصحي الجديد، تعلمت «فاطمة» خلال أسبوعين فقط أساليب العناية بجراءة شديدة وإتقان لا يوصف، وبذلك قصاري جهدها، ونجحت، في معرفة كل ما هو ضروري للعناية بي في كل جوانب حياتي اليومية، كنت أنظر إليها وهي تراقب المريضة وتستفسر عن بعض ما كانت تقوم به فأراها شملة متقدة تعمل برغبة صادقة لاستيعاب كل ما تشاهده وتحاول إنجاز ما تقوم به على أكمل وجه.

لا شيء كان يقلقني أكثر ونحن نستعد للذهاب إلى مدينة «صون» من وقع رؤية أفراد أسرتي لي وأنا على كرسي متحرك وعلى وجه الخصوص والدتي، فأنا أعرف أن نظرتها الحزينة ستلاحقني عند كل كلمة أو حركة.

اختلط الأمر عليهم أول ما رأوني، كانوا (دون شك) سعداء بعودتي، ولكن الحزن طغى على الفرح وكان أشد، وهم يرونني حبس الكراسي لا أدري ما هي تفاصيل الصورة التي توقعوا رؤيتها؟ لكنها بالتأكيد لا تشبه الصورة التي كنت عليها حينئذ، فلقد مكّنت الدهشة محاجر العيون،

اليوم الصيفي الجميل، وفي منطقة هي الأجل بين مناطق الريف الإنجليزي، الوسيلة الوحيدة للتعبير عن المودة والألفة التي جمعتني بعدد من العاملين في المستشفى

كنت مستغرقاً في التفكير، وخيالي يجسد موقف لقاءني الأول بأهلي وزوجتي. تفكير كان يراوح بين الشك وظلال اليقين. فمَنْذ أن اعتلت الطائرة ضباب مدينة لندن إلى أن أعلن الطيار عبر مكبرات الصوت عن دخولنا الأجواء العمانية مرحباً بالضيوف ومتيناً لهم طيب الإقامة، وأنا أفترض شكل اللقاء بأهلي وزوجتي وأرسم صوراً له. كيف سينظرون إلي وهم يرونني حبس الجسد، لا أقوى حتى على دفع الكرسي الذي يحملني في وضع لا يختلف كثيراً عن وضع حقائق السفر التي تدفع خلفي على عربة نقل أمتعة المسافرين!

وكنت قد تحدثت مع «فاطمة» من بريطانيا طويلاً، وكشفت لها بوضوح أدق تفاصيل تداعيات الإصابة على جسدي وما طرأ عليه من تبدل واعتراه من تغيير. وحاولت خلال حديثي معها أن أكون صريحاً وواضحاً قدر ما استطعت بنية تهيتها لما ستراه وتشعر به. وفي سريرة نفسي كنت أعلم أنها لن تدرك أبعاد مشكلتي مهما شرحت وقلت.

اعتقدت أنها ستجد صعوبة بالغة في التعامل معي بدنياً ونفسياً، وأن علامات التذمر ومظاهر التبرم سرعان ما ستظهر على تصرفها معي مهما حاولت إخفاءها، وأنها لن



أنا لا أواجه صعوبة في التعامل مع الأشخاص الغرباء ، ولكن هم يجدون صعوبة أولية في التعامل معي . وهذه ليست مشكلتي ، وإنما مشكلتهم وعليهم هم البحث عن أسبابها إذا كانت فعلا تهمهم

والتصال مع النفس قبل الجسد والاعتراف بالواقع قبل التثبيت بالأمل والرضا بالكتب والقدر، وإن تحطمت الأحلام فالإرادة ازدادت جذوة، وأصبحت البديل الطبيعي لما أصاب جسدي من قصور حركي، فإذا كان الشلل حال دوني وتحقيق الكثير مما كنت أطمح إليه وأتأمله على صعد مختلفة في حياتي، إلا أنه لم يحل دوني وإيجاد موطئ قدم لي في الحياة.. حياة أضفت عليها تداعيات الإصابة نفسها بعداً آخر، وغدت المواقف الصحية والعملية والاجتماعية التي تفرضها الإعاقة تحدياً يبرز الشعور بالرضا عن النفس، فما دمت أتمتع بسلامة العقل وعافيته (وإن فقدت القدرة على الحركة) فإن وجودي لا تحدده انطباعات ومفاهيم ضيقة تعتقد أن كمال الإنسان يكمن في كمال جسمه، وإنما يحدده قلبي وقلبي أعاني تجاه نفسي أولاً وتجاه الآخرين. والعقل هو أساس القدرة على فعل الحياة واقتناص أجمل ما فيها.

لست بطلًا

لأشك أن المعاقين أكثر عرضة للاكتئاب وأكثر هشاشة أمام مصاعب الحياة اليومية، فتداعيات الإعاقة تؤدي دوراً مؤثراً وبشكل مباشر وقوي في حياتهم الاجتماعية وتعكس سلبيًا على وضعهم الصحي، بيد أن مماناة الشخص المعاق من إيجابيات وخيبات أمل في حياته اليومية لا تمرى لإعاقته وحسب، وإنما تمود أيضًا (وعلى نحو كبير) إلى الحواجز الاجتماعية والمواقف المادية التي تحد من حركته وتحول دون استمتاعه بالفرض والحقوق أو الاستفادة من الخدمات العامة على قدم المساواة مع الآخرين.

وعندما يبدأ المعاق المصاب حديثاً في العودة الفقري بالعودة إلى المجتمع بعد العلاج، سيجد أن علاقته بالآخرين اختلفت وأن الناس لا يعاملونه تمامًا مثلما كانوا يعاملونه قبل الإصابة (وهذا طبيعي) كذلك سيجد أن الناس الذين يقابلهم بالمصادفة لا يرتاحون كثيرًا لوجوده حولهم. لهم

وأسأل الكمد والحزن الدموع، وبذلت جل جهدي للسيطرة على توتر مشاعري وكبت انفعالي الذي أثارته تلك النظرات المنفضحة المحتارة والمتسائلة، وتلك الدموع الحارقة التي سالت على خد أمني وهي تتحاشى النظر إليّ. لم أشعر يوماً، طوال أشهر معاناتي بعد الإصابة، بالحاجة إلى أن أبدو وثاقاً مثلما شعرت بحاجة إليّ في تلك اللحظات. وحاولت قدر ما استطعت التقليل من وطأة تأثير مذهري وحائتي الصحية الجديدة عليهم، وأنا أبين لهم: أنني لم ولن أعترض على قضاء الله وقدره، وليس يوسع أحد أن يبدل من الأمر شيئاً، ولكن سأحاول (ويعساعدهم) أن أعيش بهذا الوضع راضياً بما قدر الله لي في هذه الدنيا، وأن أستفيد بما يتاح لي فيها بأفضل شكل ممكن، ولا خيار آخر أمامي غير ذلك.

كنت تعلمت خلال فترة التأهيل في «بريطانيا» أن أكون تلميذاً يحسن الإصغاء، وتعلمت بعد عودتي إلى «عمان» أن أكون معلماً يجيد الشرح ويزيل طينتين الأسئلة تلك التي تدور داخل رؤوس الأقارب والأغراب، ولكي أساعد أهلي وأصدقائي والناس المحيطين بي على فهم إعاقتي ومن ثم إعادة صياغة مواقفهم من الإعاقة والمعاقين!

أضيت الأسابيع الأولى بينهم أحاول التعبير عن شعوري تجاه إعاقتي من خلال مناقشة تبعاتها الصحية والنفسية والاجتماعية دون مواربة أو تردد وأكد لهم (بالصرف حيناً والحديث حيناً آخر) أنه لم يطرأ عليّ تغيير لمجرد أنني فقدت القدرة على المشي واستخدم الكرسي المتحرك للتنقل من مكان لآخر بدلاً من قدمي، وليس هناك أي سبب يدعو للافتراض أن شخصيتي ونظرتي لنفسني وللآخرين وقدراتي الذهنية أو أية صفات أخرى تغيرت نتيجة لما أصاب جسدي، أن أصبح غير قادر على الحركة وممارسة حياتي الطبيعية نتيجة لإصابة في العمود الفقري، عاجزاً حتى عن إطلاع نفسي، فذلك أسوأ ما حدث لي في حياتي، فلقد أخلت الإعاقة بحياتي على كافة مستوياتها: الصحية، والاجتماعية، والزوجية، والوظيفية. وسواء قبلت وضعي الجديد كمعاق أو رفضته، نسيت أنه أو تجاهلته.. فلا سبيل أمامي سوى التصالح مع الإعاقة والتكيف مع شروطها والتمايش مع تبعاتها مهما كانت قاسية، وتوظيف هذه الشروط والتبعات لإعادة بناء حياة جديدة على أنقاض أخرى تحطمت، وبناء أحلام أخرى في إطار ما تتيجته الإصابة ومستقبل حياتي الزوجية والعملية.

وكان عليّ تحمل مماناة الذات قبل آلام المرض

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

يعنمني من ارتداد الأماكن التي يحولني الذهاب إليها.

ولم تعد النظرات المستغربة ولا الأفكار النمطية تصف دوني وتحقيق إرادتي في كل شأن أبقيته من الحياة. ولو كان هناك منحدر يتيح لي النزول إلى البحر وأنا علي كرسني لما ترددت لحظة في الذهاب إلى الشاطئ حتى ولو شلت حركة مرتاديه وتوقفوا جميعاً عما كانوا يقومون به. وسأعود الذهاب مرة ثانية وأنا على يقين أن عدد الذين سألفت انتباههم هذه المرة سينخفض، ولكنه لن يزول تماماً، وإنما سيتحول بمرور الوقت وتكرار المحاولة إلى استثناء بعد أن كان قاعدة!

إن الشعور بأهمية الذات والتصالح معها يشكل أساس علاقة المرء بالآخر، ولقد تعلمت بعد الإصابة ألا أنظر إلى نفسي من خلال عيون الآخرين وردود أفعالهم اتجاهي وإنما أنظر إلى نفسي من خلال نفسي. ولم أعد بالتالي مسكوناً بها جس كيف ينظر الآخر إلي إذا كان ذلك الآخر يعاني قصوراً في رأسه.

وأنا لا أواجه صعوبة في التعامل مع الأشخاص الغريباء، ولكن هم يجدون صعوبة أولية في التعامل معي. وهذه ليست مشكلتي، وإنما مشكلتهم وعليهم هم البحث عن أسبابها إذا كانت فعلاً تفهمهم وما أغنيه به التعامل. في هذا السياق ليس تقديم خدمات أو سواها من معاملات وإنما فتح حوار في أمور يتبادلها شخصان جمعت بينهم رحلة سفر أو قاعة انتظار في مستشفى أو طاولة طعام في مقهى أو سواها من لقاءات عابرة.

وثمة أشخاص لا يتجاوز مجال رؤيتهم أطراف أنوفهم ويصعب عليهم النظر إلى المعاقين أبعد من الأجهزة التمييزية: كرسى متحرك، وأطراف صناعية وسواها، وهي لسوء الحظ مواقف يتعرض لها معظم المعاقين بدرجات متفاوتة حسب طبيعة الإعاقة وشدها، ويفترض هؤلاء الناس سلفاً قصور القدرات العقلية والمهارات المهنية لدى الإنسان الذي أبقيت بأي نوع من القصور الوظيفي في جزء من جسده أو أكثر. سواء كان ذلك قصوراً حركياً، أو بصرياً، أو سمعياً، ويطلق هؤلاء أحكاماً متعرف بالانطباعات المقبولة (رأياً مبسطاً لحد الإفراط المشوه)، وينسحب هذا النوع من التفكير على جوانب أخرى من شخصيته غير تلك المتصلة بطبيعة الإعاقة: كأن يفترض أن المصاب بكسر في الظهر وبالتالي شلل في الأطراف السفلية هو أيضاً يعاني قصوراً في قواه العقلية. ويعتبر التفكير «القبول» أهم السبلات التي تتيح اندماج المعاقين في مجتمعاتهم. وهنا

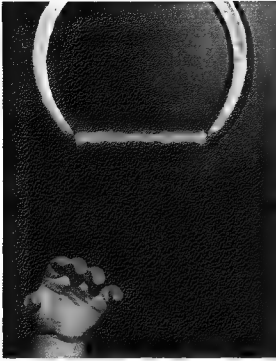
لا يعرفون ماذا يقولون أو كيف يتصرفون معه! وتجلت هذه المواقف بالنسبة لي خلال محاولاتي الأولى لارتداد الأماكن العامة. فقد تعرضت كثيراً لمواقف يمكن أن نطلق عليها «النظرات المستغربة» حين تتوقف حركة بعض الناس فجأة حالماً أدخل المكان وتسلط الأنظار نحوي وكأنني نزلت توّاً من مركبة فضائية لكائنات غزت الأرض من كوكب آخر! وهو انطباع أولى شائع ليس تجاه المعاقين حركياً وحسب، وإنما يتعرض له كل من شاءت له الأقدار أن يبثلي بشكل من أشكال الإعاقة.

كان وقع تلك النظرات والمواقف في البداية مزعجاً، وكان مربكاً وبغيضاً أيضاً. وإزاء ذلك كان لا خيار أمامي غير ترك المكان وأنا أجز خيبي وأخفي ضيقي وأستر كاتبتي وبعد مراجعة متأنية مع النفس، قررت أن لا أدع مواقف كذلك تحول بيني والاستمتاع ببعض مباحج الدنيا. فلا يمكن أن أمضي بقية عمري مطارداً بتلك النظرات والمواقف السلبية التي يأتي معظمها عفوياً.

وعلى خلاف ذلك، يتقذى بعض الناس «النظرة العابرة». ظناً أن ذلك قد يسبب لي حرجاً أو أنني سأسيء تفسير مقصد تلك النظرات. وكان عليّ التصرف حيال تلك المواقف بعجم المواقف نفسها. فهي (في الواقع) لا يمكن تحميلها أكثر مما تحتمل ولا تستدعي كل تلك المماناة. فلن أدع غافلاً أو من يموهه الوعي يدفعني إلى مفارقة مكان. أو التلثم في الكلام، أو غض البصر لأن هذه الأنماط من السلوك، رغم تفهمي لأسبابها، وعدم رغبتني بأن أكون فظلاً، لا تستحق عناء التوتر والإحراج. فأعود الذهاب إلى المراكز التجارية، وأضاعف من وجودي في المرافق العامة، وسلاحي الثقة بالنفس والعزم على تجاوز حرج النظرات السلبية إما بابتسامة أو نظرة أو كلمة أو بفمزة عين لطفل ظل يدير رأسه إلى الخلف بعينين ملأتهما الدهشة وهويهمضي خلف أمة في ممر مركز تجاري أو رصيفي شارع.

وبمرور الوقت (وربما التمود) أخذ وقع هذه النظرات عليّ يخف تدريجياً، ولم تعد تلك المواقف تشكل حاجساً

تعلّمت بعد الإصابة ألا أنظر إلى نفسي من خلال عيون الآخرين وردود أفعالهم اتجاهي وإنما أنظر إلى نفسي من خلال نفسي



حتى أن افتخّر بما أنجزته. وليكن ذلك غروراً لمن شاء أن يصفه بذلك. فأنا ورغم شدة إعاقتي واصلت العمل وثابرت قدر ما استطعت، طوال هذه السنين في ألا يكون وجودي في الحياة هامشياً أو ككاتب سبيل. وألا تكون الوظيفة شفقة أو إحساناً من أحد.. وإن كان امتحاني لأهلي وأصدقائي، وللشركة التي أعمل بها ولزملائي في العمل الذين آمنوا بي وأتاحوا لي الفرصة لإثبات ذاتي وأمارس إنسانيّتي. لا تقي الكلمات بحقه. أما الدمة والأنة، فأنا لست بهما بطلاً ولا أطلب بطولة، وإنما حريص على ألا أفتح للإعاقة ثقباً تبت منه السم في روعي مثلما قُتل به جسدي. ولولا هذا العناد لمزقت معاولها نفسي أشلاء!

حديثي في سياق ما جثت على ذكره حول «اعتمادية في الحياة على نفسي» ليس المقصود به متطلبات الحياة اليومية التي اعتمد فيها على الآخرين في إنجاز الكثير منها عدا العمل الذي أؤديه على أكمل وجه ممكن ولله الحمد، وإنما أعني استقلال القرار فيما يخص كل جوانب حياتي. أقول: «لأ عندما أظن أنها الرد الصحيح، وأقول: «نعم» بإرادة لا تقصصها القناعة ولا ترفضها الظروف أو الإحساس بمركب النقص.

وأنا لا أقل من شأن نفسي، ولا أعتبر إعاقتي مبرراً لاستجداء الشفقة أو وسيلة أتمل بها للحصول على ما هو ليس لي، ولا أجعل القصور الحركي الذي أصاب جسدي يحول دوني والمطالبة (وبصوت مرتقع) بما هو حقّي.

يصبح المعاقون نتاج تفكير فئات من المجتمع يمكن أن نطلق عليهم الموقّنين (بكسر وتشديد الواو).

بالانسجام مع الذات والثقة بالنفس والاعتزاز بها، يستطيع المرء تجاوز تحديات الإعاقة من خلال معالجتها بعقلانية بعيداً عن أية ردود انفعالية، وفهم ردود الأفعال السلبية التي يظهرها الآخرون على أساس خافيتها الاجتماعية، ومن ثم استيعابها. خاصة إذا صدرت من شخص لم يحظ بمستوى من الوعي والثقافة.

ويشكل شعوري بذاتي أهمية بالغة في صياغة أسلوب علاقتي بالناس، حيث أحاول أن أسحب تأثير ذلك على مظهري الخارجي، وطريقة كلامي، وكيفية تصرّفي في حياتي اليومية. هذا الشعور بدأ بعد سنوات قليلة من الإصابة، وجاء عن قناعة أنني شخص جدير بالاهتمام. بالتأكيد لي هفواتي وأخطائي وسلبياتي، لكنني أيضاً (ودون تواضع لا مكان له) أملك خصلاً يفتقر إليها كثيرون. هذا الإيمان بالذات (وليس الفرور بها لأنّي لا أملك ما يدعو إليه ولست بحاجة له) أخذ يكبر بمرور الوقت. وبدأت أشعر أن ثقتي بنفسي فاقت حتى تلك التي كانت قبل الحادثة!

ولعل أحد الأسباب التي ولدت لدي هذه الثقة هي أنني استطعت خلال سنوات إعاقتي الطويلة أن أعيش مستقلاً ومتممداً على نفسي. لم أطلب قرشاً من أحد، ولم ير أحد دمتي ولم تسمع أذن أنني! وبقدرة جدارتي في توفير مقومات نجاحها، أصبحت الحياة حينئذ (بالنسبة لي) جديرة بأن تعاش وإن تكالبت عليّ الصعاب وتزاحمت فيها المواقف. وهنا تلعب محصلة تجارب الفرد الحياتية ونظرتي للأمور دوراً في صياغة موقفه وتحديد الاتجاه الذي يريد أن يسلكه في حياته. والأمر لا يرتبط بالإعاقة وحدها، بل بقدرة الفرد على التطور والنضج ومدى إمكاناته على الاستفادة من تجاربه وخبراته في الحياة.

وإذا كانت الانطباعات والأفكار النمطية تضع المعاقين في خانة المستحقين للرعاية والإعالة والمهمش دورهم، فهذا لا يفتني من قريب أو بعيد. فأنا لا أستقي موقعي تجاه نفسي من خلال أفكار عقيمة تعتقد أن الإنسان القوي وسليم الجسد هو الأصح وعداءه، وأن من فقد ذراعاً هو ناقص. والناقص في العرف لا يقود حتى وإن كان فكره أرجح وعقله أقدر ورؤيته أوضح!

وقد يسأل سائل: هل تظن أنك (إذ ذاك) تسطر بطولة أو ترسم لمن هم في مثل حالتك أنموذجاً وأرد: لا! فني الأولى (أي الاستقلال والاعتماد على النفس) من

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

اجتماعية معينة قد تفرضها طبيعة إعاقتي. وهي أساليب تساعدني على أن أفكر في نفسي كإنسان أولاً، ومن ثم كشخص معاق. فللتأكيد وجودي، لاسيما إذا كان الأمر أمري، وضعت لنفسني آلية أشعر بها الآخر وأطلب منه (على نحو غير مباشر) أن يحترم وجودي وإرادتي.. أطلقت عليها «أنا هنا»، وخلصتها هو الدفاع عن أفكارني وأحاسيسي ورغباتي بوضوح مع الأخذ بالاعتبار شعور الآخرين طبعا. وهو أسلوب ينطوي على احترام لي وللغير ويتطلب أن أتحدث بوضوح وبكلمات دقيقة ومحددة تتم عن قناعة راسخة بما أقوله وأريده!

جئت سابقا على ذكر أنني الآن أكثر رضا عن نفسي، وأكثر قبولاً لها. وقلت أن ذلك يمدني إلى ما استطعت تحقيقه (يعون الله سبحانه وتعالى) في حياتي، قد يظن أحدكم أنني أتحدث عن إنجاز ما لم يصل إليه آخرون غيري، أو أنني أشير إلى تسجيل سابقة لم يسبقني إليها أحد. لا طبعاً.. لا هذه ولا تلك، فما حققته ببساطة هو أنني واصلت الحياة بنفس توافقة.. روح محبوسة الجسد (ربما) ولكنها حرة ولا تكف عن البحث، ولو في دائرتها الضيقة، عن مكان لها تحت الشمس!

من الطبيعي أن أشعر إذ ذاك بثقة أكبر بالنفس. فأنا لا أبكي على اللين المسكوب، ولست مسكوناً بالمأضي وشغوصه، فما كنته من قبل قد انتهى وولى إلى غير رجعة، وما أنا فيه الآن (على تواضع حياتي) مختلف تماماً باختلاف نظرتي لنفسني وقناعاتي أنني حققت شيئاً قد لا يكون المستحيل، ولكنه قريب منه على نحو أو آخر.

فإن كنت تخطيت الإعاقة وتصالحت مع تبعاتها ووظفت شيئاً منها لإيجاد حياة أخرى، كيان آخر، فمندشد تندو الثقة التي منحني إياها الإعاقة نفسها ذات شكل مختلف تستحق التوقف عندها. وهذا ما كنت أقصده في إشارة إلى تصالحي مع الإعاقة حين قلت: «توظيف هذه الشروط والتبعات لإعادة بناء حياة جديدة على أنقاض أخرى تحطمت، وبناء أحلام أخرى في إطار الحدود التي تفرضها إعاقتي ومستقبل حياتي الزوجية والعملية».

لأشك أن مواقف الناس وتعاملهم مع الأحداث الكبيرة والتغيرات الصعبة التي تطرأ على حياتهم تختلف من شخص لآخر. ومن الطبيعي جداً أن يشعر المرء بالحزن بعد أن يجد نفسه فجأة (وقد فقد من نفسه الكثير) في وضع يصعب عليه أحياناً إنجاز أبسط متطلباته اليومية، لكن حين يتحول الحزن من رد فعل وقتي له أسبابه، إلى حالة تلازم المرء

وإن لم أعد أغرق نفسي في اليأس أو ألتهت وراء إجابة سؤال لا إجابة له «لماذا حدث هذا لي أنا؟»، إلا أنني في أحيان كثيرة أسمى أو أتجاهل هذه الإعاقة لا هرباً من واقعي، وإنما بهدف تطويع هذا الواقع لكسب مزيد من القدرة على مقاومته. وهذا يوضح ما أتيت على ذكره سابقاً حين قلت: «أن ثقتي بنفسي، بعد أن تخطيت الكثير من تداعيات الإعاقة، تجاوزت ما كانت عليه قبل الإصابة». فأنا الآن منسجم مع ذاتي واعتز بما استطعت إنجازه (على تواضعه) طوال هذه السنوات من حياتي كمعاق، صادق مع نفسي قبل أن أكون مع الآخرين، ولا أتردد في التعبير عن قناعاتي بصوت مسموع، ولكني أجيد الإصغاء أيضاً.

إن التفریط بالحقوق بسبب الفشل في التعبير يصدق عن الشعور والأفكار والقناعات ينشأ إذا كان أسلوب التعبير عنها دفاعياً أو تصاحبه مفردات التردد والاعتذار. إذ إن الإيحاء بالضعف في التعبير عن النفس قد يسمح للآخرين بتجاهلك أو لا يكثرثون لوجهة نظرك. لقد تعلمت أن الإيماءات الخفيفة التي تبهر عن الضعف والقلق والاستكانة أو تلك التي تقلل من الذات تعمل على إضعاف تأثير ما أريد قوله وتفرغ الحديث من مضمونه.

وثمة أساليب ومهارات كان عليّ اكتسابها خلال السنوات الأولى من التمايش مع الإعاقة لمواجهة تحديات



طوال يومه، فمُندئذ يغدو الأمر أكثر من مجرد حالة نفسية سنزول بزوال أسبابها. ولعل تجاوز تلك الحالة يحتاج إلى مشاركة الآخرين: أقارب، أصحاب، أو حتى أذن غريبة لديها الاستعداد للإصغاء. لذلك أنا لست بطلاً بقدرتي، وإنما بمون من كانوا معي ومن حولي وما زالوا.

قيادة السيارة

يقال: «إن من نجافيه الدنيا يتمسك بالحياة أكثر من غيره، فلعل أمله في أن تمنحه الحياة في أيامه القادمة ما لم تمنحه من قبل أكبر من آمال غيره هل التمسك بالحياة على هذا النحو يعني الخوف من الموت؟ وهل المريض أكثر تفكيراً فيه؟ لاسيما إذا شل المرض كثيراً من قدرات جسده على الحركة.

من منا لا يفضي النهاية؟ لا يخاف وحشة القبر؟ إنها طبيعة صراع الإنسان من أجل البقاء، ولا أحد يشذ عن ذلك. فكلنا نسعى إلى مزيد من الحياة.. ولو كان يوماً واحداً بما فيه من وجع قد يكون أشق على الإنسان من التفكير في الموت نفسه!

ذات ليلة مضت (بعد بضع سنوات من تعرضي للإصابة)، وحين استقر بي الحال، وأصبحت تبعات إعاقتي أقل تأثيراً على الروح، سألت نفسي: «لو قدر لي أن أعدد عدد السنوات التي أريدها من الحياة (والأعمار بيد الله سبحانه وتعالى) فكم ستكون؟». طلبت عشرين أكثر من ذلك، واليوم، وبعد مضي ٢٠ عاماً تقريباً على ذلك التاريخ، سألت نفس السؤال، ولم يكن لدي جواب آخر غيره: «لماذا؟»، لأنني ببساطة أحس أنني أفضل حالاً عما كنت عليه معنوياً وفي جوانب أخرى من حياتي. ورغم أن آلام الجسد أكثر شدة وأقصى الآن، لكن وسائلي لمقاومة الألم والتصدي لقسوته هي أيضاً تطورت وأصبحت بمستوى التحدي. قد لا تشفي الجرح وقد لا تزيل وجعه، لكنها تحد من تأثيره وتحول دوني والخضوع لشروطه!

كان الصراع حينئذ بين جسد منهك أعياء الأثم وإرادة توافة ترى أن الوقت لم يحن بعد للاستسلام ورفع راية الهزيمة! أما اليوم، وقد مضت سنوات طوال على ذلك التاريخ، فإن الصراع ما زال يجمع نفس الجسد المنهك، لكن يؤازره إحساس أكبر بقيمة الذات بعد أن انتصرت على الإعاقة.. لا بالتغلب عليها أو إزالتها من ميدان الصراع (فهي دوماً حاضرة)، وإنما بتحجيجها وتخفيف وقعها.

■ بالانسجام مع الذات والثقة بالنفس والاعتزاز بها، يستطيع المرء تجاوز تحديات الإعاقة من خلال معالجتها بعقلانية بعيداً عن أية ردود انفعالية ■

وهذا ما قصدته بتصالحي مع الإعاقة.

أن أعيش هذه الفترة الطويلة مع الإعاقة بكل ما فيها من قسوة وجبروت، وما زلت أمل أن يكون غدي أفضل من يومي، مثلاً كان يومي أفضل من أمسي، هو لا شك انتصار أحسبه لتفسمي قيل أن يحسبه الآخرون لي. وأنا (هنا) لا أمارس تضخيم الذات، ولكني أيضاً لست مسكوناً بها جسدياً، إثباتها للآخرين وتقديم نفسي من خلال بديل يعوض ما أفقره، فأنا لم أشعر يوماً أنني ضعيف حتى في أشد حالات جسدي وهنا، ولا شعرت يوماً بمركب نقص يحول دوني وقول كلمتي، ولم أضطهد نفسي رغبة في أن أكون أحداً غير ما أنا عليه!

قد يسميها البعض قوة إرادة، وهي عند آخرين الإيمان بالقضاء والقدر، وسمعت من يقول: إن الوعي العلمي ومدارك العقل هما وراء تحويل الهزيمة إلى نصر، والضعف إلى قوة. ولعلها القدرة على تضيق هوة الكارثة بالاشتغال أكثر على ما تبقى سليماً من الجسد، واستنفار طاقات ما كانت ستظهر لولا الرغبة في الحياة وهذا (في ظني) هو ممكن القوة: «الرغبة في الحياة... هي التي متى توفرت) تعطي الإنسان البرر الكافية للمقاومة من أجل أن يعيش يوماً آخر... قد يكون أحلى من الأسم، وقد يكون أمر منه، ولكنه لن يعرف ذلك إلا إذا عاشه.

لا شك أن للحياة جاذبية غامضة تجعلنا دائماً التشبث بها رغبة في العيش يوماً آخر، ولكن «ما جدوى أن يعيش الإنسان يوماً لا يحمل غير القهر للذات والأثم للبدن ومزيماً من المعاناة؟». تساؤل لا أكف عن طرحه كلما اشتدت الآلام وضافت فسحة العيش... تساؤل أثيره، ولكن لا أملك إجابة له! ومع ذلك فإن الشاعر يقول: «ما أضيق العيش لولا فسحة الأمل».

بيد أن الوجود لا يكمن في معاناة الأثم الذات، فقد تجاوزت تأثيرات الإعاقة وتحدياتها على نفسي بعد أن عرفت كيف أنصالح معها وأوظف تبعاتها (لا لإيجاد

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

الاستماعة بأجهزة تعويضية. واثراً فحصى شامل للأعصاب التي لم تتضرر في يدي قرر الأطباء أن العملية لن تحقق أية إضافة حركية إليها! لم أرجع من هناك «بغني حنين» كما يقال، فقد اقترح علي الطبيب تعلم قيادة السيارة، وهذا ما لم أحلم به قط! كيف لمن فقد القدرة على الحركة في رجله جزء من يديه أن يقود سيارة؟

في الجلسة الأولى لتعلم السباق (باستخدام مقبض خاص ثبت على عجلة القيادة لإدخال كف اليد اليمنى بالعرض وآخر يثبت إلى جانب العجلة من جهة اليسار تستخدم فيه راحة اليد الأخرى لتشغيل الفرامل ودواسة البترول) طارت الرهبة وتبخّر الخوف وذهلت من سهولة القيادة باستخدام ذلك الجهاز البسيط. لا أظن أن هناك من يستطيع تحيّل الإحساس الذي طغى عليّ في تلك اللحظات.. شمعت وكأني أطيّر في الهواء داخل مقصورة قيادة طائرة «جامبو». لا خلف عجلة قيادة سيارة هرمة على زقاق جانبي في واحد من أفقر أحياء مدينة «لوس أنجلوس» بولاية كاليفورنيا.. زقاق لا أثر فيه لمجلات السيارات!

كان التأثير الذي أوقعه اقتراح الطبيب على نفسي، ومجرد التفكير أنني سأعاود القيادة مرة ثانية، رهيباً وخارج حدود الوصف! فما بالك أن أجد نفسي فجأة على كرسي سيارة خلف عجلة القيادة.. أمتلك القدرة، بعد أن ظننت أنني فقدتها إلى الأبد، على التحرك بأي اتجاه أريد: إلى الأمام أو الخلف، وإلى اليمين أو اليسار.. أقف متى شئت وأتحرك متى شئت.

لم أطق صبراً! ولا كان بسوعي الانتظار حتى ينتهي الدرس الأول، فطلبت من المدرب السماح لي بالعودة إلى مركز التدريب لكي ترى زوجتي ما حدث. أجزم الآن وأنا أرى المشهد أمامي بأدق تفاصيله، أن شمور «فاطمة» وهي تشاهدني خلف مقود السيارة كان لا يقل عما كنت أشعر به في تلك اللحظة.

وكانت فرحتنا (أنا وهي) بحجم الحدث نفسه. لم أكتف بذلك وإنما طلبت من المدرب اصطحابها معنا في السيارة. تردد أولاً لأن نظام المركز لا يسمح بذلك (وهم محقون)، ولكنه استجاب تحت ضغط ابتسامها شاهدها على وجه «فاطمة» أجبرته على الموافقة.. ابتسامه أجزم أنه لم يزل ماثلاً على وجه أحد من قبل!

وفي ذلك الحدث لم يمضِ كما مضى غيره من مشاعر وأحاسيس.. فما زال راسخاً في ذاكرتي بتفاصيل المشهد المثيرة، وأكثرها وضوحاً الفرحة التي أدخلتها على نقص

بدائل وإنما) لدرء مزيد من الخسائر على الجسد. فلم يعد وضعي الصحي كمنافق فقد الحركة في أجزاء عدة من أعضاء جسده، يشكل عبئاً نفسياً يتعذر التعامل معه. فمعضلتي تكمن في آلام الجسد لا في أوجاع الروح، والتي أخذت تزداد شدتها وتتنوع أشكالها. ورغم ذلك، فإن رغبتني أن أعيش الحياة بقدر ما تتيح لي الظروف لم يطلها الوهن ولا تسال إليها الفتور!

ورغم وقعها المتعب، إلا أن إفرازات هذه المعاناة لا ترسخ اليأس المطلق، وإنما توفّر رغبات منهكة تستدعي رؤية أخرى.. تقاسير مغايرة للناس والحياة، وتجسد معاني للأشياء تتحدى ظواهرها، فتتولد لدي رؤية إيجابية تجاه نفسي، ويغدو المضي في الحياة بألم أن يكون غدي كيومي وليس أسوأ منه إنجازاً يستمد قيمته مما حقّقته خلال سنوات تمايشي مع الإعاقة وما أحاط بها.

فلقد واجهت كل تلك الآلام والمعاناة، وتسنى لي الاستمرار طوال هذه الفترة في الحياة وبرغبة، وأنا من اجتمعت عليه الخطوب من كل حذب وصوب، فتغدو الحياة عندئذ فرصة نادرة وقصيرة.. ولابد من جعلها أجمل وإن فقدت حيويتها، وأكثر احتمالاً وإن بدت قاسية.

ما أشد حفاقة الإنسان عندما يقرر الاستسلام لفعل الزمن وضبابية المستقبل دون محاولة أو جهد لتغيير وجه الحاضر ومواجهة القادم والتصدي لمعاناة يزيد بها الرضوخ لشروطها قسوة. إن الشعور بالمرارة، والبكاء على الماضي، واليأس من الحاضر وفقد الأمل في المستقبل لن يحقق شيئاً غير المزيد من الوجع.

بعد ثلاث سنوات من وقوع الحادثة ذهبت إلى الولايات المتحدة الأمريكية لتلقي مزيد من التأهيل والنظر في إمكانية إجراء عملية جراحية في يدي اليسرى لتثبيت وضع الأصابع بحيث يتسنى لي مسك القلم والأدوات الأخرى دون

طالما تفاخرت باستقلاليتي واعتمادي على نفسي، لم يخطر على بالي يوماً أنني ساجد نفسي عالة على غيري.. وإن كان زوجتي وأهلي!

أخرى شلت قدرتي على التفكير السليم طوال عدة أسابيع؛ فالاحتمالات كانت باهتة والتقديرات هشة. وكان من الطبيعي أن تأتي الاستنتاجات وفق ما كنت أفترضه. وأنا في حالة من الانسحاب حتى مع الذات، كنت عاجزاً عن الإجابة حتى على أبسط ما كان يشغل بالي في هذا الأمر من حياتي؛ ولطالما سألت نفسي: «هل من حقي أن أطالب «فاطمة»، أو حتى أفترض بقاءها معي؟». والحق أنني لم أستطع أنأخذ ولا بعد أن تصالحْتُ مع الإعاقة ولم تعد تحدياتها النفسية والجسدية تشكل عائقاً دوني والحياة التي أريدها لنفسِي، إعطاء إجابة عن ذلك السؤال. وليست بي رغبة أن أبدو شهماً تجاه مسألة لا مكان فيها للزيف.

إن أشد ما كان يتعبني، وغداً هاجساً ضاعف من معاناتي خلال السنوات الأولى بعد الإصابة، هو أن تنتهي علاقتنا العاطفية قبل أن تنتهي علاقتنا الزوجية. كان تأثير ذلك الهاجس على نفسي، أقوى من أن تتحمله نفسٌ أخذت منها الهزيمة ما أخذت.

وأنا أحاول ترتيب سير علاقتنا الزوجية والعاطفية بعد الحادثة، والتحول التي طرأت عليها خلال السنوات الخمس التي انتهت إلى انفصال «ودي» بعد أن أمضينا أكثر من سنة ونحن نناقش قرار الطلاق (كلما بدت الحاجة وتداعياته على كل واحد منا، أجد أن من الصعوبة بمكان الحديث بالتفصيل في هذا الجانب الهام جداً والشخصي والذي لا يعني أنا وحسب، لاسيما أن «فاطمة» انتقلت إلى رحمة الله بعد سنة تقريباً من ذلك التاريخ. لذا سأكتفي بالقول: إنني لم أعش يوماً مضطرب المشاعر والأحاسيس، مليئاً بالمفارقات والتناقضات مثلما كانت تجربة ذلك اليوم الذي بلغ فيه الحزن أشده وتطهرت النفس بدموعه. لم أسجن يوماً، لكن أظن أن الراحة النفسية التي غمرتني طوال ذلك اليوم وما تلاه من أيام، رغم كل ذلك الحزن، كانت تشبه ما نتج عن نفس سجين أطلق سراحه بعد اعتقال دام سنوات طوال!

صعب أن يفقد الإنسان من يحب ويمحض إرادته ولكن عندما تكون التضحية وسيلة لتحقيق غاية أنبل، تندو الخسارة حينئذ أقرب إلى الربح؛ لدي رغبة في توضيح ما أعنيه بعبارة «بعض إرادته» التي تبدو دون شك أنها وردت في غير موضعها أو يراد بها إطراراً في غير محله للذات، ولكن أخشى أن يبدو حديثي «نرجسياً»؛ لذا سأترك للقارئ حرية تأويل ما أتيت على ذكره من خلال تلمسه لأبعاد الشخصية التي أمضى ساعات يقرؤها. ■



زوجتي بعد أن اعتقدت أنه لم يعد لدي ما يثير البهجة في نفسها.

عندما عدنا إلى «عمان»، حصلت على سيارة مناسبة. وبعد تركيب جهاز القيادة أخذت أتدرب عليها في أماكن بعيدة عن الشوارع المأهولة والمناطق السكنية، وذلك استعداداً للفحص للحصول على رخصة السياقة. وبالفعل نجحت في اختبار السياقة باستخدام جهاز التحكم اليدوي من المحاولة الأولى.

مضت سنوات عديدة على ذلك اليوم الذي ضج المكان فيه بانسامة «فاطمة»، وهي تراني مرة أخرى أجلس خلف عجلة القيادة، في مشهد ينتمي إلى خارج فضاء الواقع.. كالحلم هو، ومهما مضت علاقتنا الزوجية أيضاً، لكن وعلى غرار جوانب كثيرة في حياتنا، حتى الفراق كان استثنائياً. كان التفكير في حياتي الزوجية وما يخبره المستقبل لي فيما يتعلق بعلاقتي «بفاطمة»، أشد الهموم ومطأة على النفس خلال الأسابيع الأخيرة لي في «بريطانيا». فما إن أعلن الطبيب أن مدة علاجي أوشكت على الانتهاء، وأن عليّ الاستعداد للعودة إلى «عمان»، حتى تدافعت على رأسي الواهن أسئلة كثيرة، ولعل أكثرها حضوراً وأهمية تلك المتعلقة بحياتي الزوجية: كيف ستكون؟ وهل ستستمر؟ وإذا استمرت كم ستطول؟ تساؤلات كانت الأسوأ بين مخاوف

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

الاختبار الأصلي SAT تحول تحولاً جذرياً والمركز الوطني
للقياس ما زال مصراً على «جدارته» :

«اختبار القدرات» المحلي.. مسخ !!

نعيمان عثمان ✽ - الرياض



* كاتب سعودي وأستاذ للأدب الإنجليزي .

يصلر القائمون على «المركز الوطني للقياس والتقويم» في وزارة التعليم العالي على أن اختباراتهم للقبول في الجامعات السعودية لديها الإمكانية لقياس قدرات ومواهب وميول واستعدادات الطلاب. ويدعون جملة ادعاءات كثير منها موضع شك ومساءلة ويقترون مقالات في مسائل واضحة ويتحيزون أشد التحيز في مواضيع بالغة الأهمية في الوقت الذي ينادون فيه بالإنصاف واتاحة الفرصة لكل.

قد لا يولي الكثيرون أهمية لكلمة «مستقلة» التي ترد في تعريف المركز بأنه «جهة مستقلة إدارياً ومالياً ويرأس مجلس إدارته معالي وزير التعليم العالي» (جريدة الرياض ٢٠٠٢/٤/١١م) لكن لأن «الإنصاف» أساس فلا بد أن يكون لهذه الكلمة ثقل كبير. عندها يبرز السؤال البسيط: كيف يكون مستقلاً وهو جزء من جهاز حكومي وموظفوه مثل غيرهم من الإداريين أو الممارين؟ لا نتوقع أن يكون مبدأ الفصل والاستقلال الوظيفي لدينا بنفس الحدة التي هو عليها في جهات ومؤسسات خارجية، فليس لدينا منع توظيف ذوي القرى في نفس الإدارة أو حتى في القسم الأكاديمي، وليس لدينا فصل تام بين ما يسمى جهات حكومية وخاصة. هذا مثال متباد لوضع الاستقلال الصارم لا يمكن تصوره هنا: الإسهام المالي من متبرع مكتبة أو متحف حكومي لا يمكن قبوله إلا بموافقة السلطات التشريعية. لا نتكلم هنا عن سوء استعمال أو استغلال مال عام لفرض خاص ولكن حتى الإحسان قد يكون مصدر تسلط ونفوذ أو واجهة مع عدم استبعاد الفساد

كذلك قد يكون لكلمة «استقلال» هنا معنى «انفصال» تام عن الجهة الأساسية التي صنعت اختبارات الذكاء، (وهي أمريكية)، ويتم ذلك عن طريقين أساسيين: الإصرار على تحويل يتناسب مع الظروف المحلية، والزعيم أن الاختبار مبني على «أسس علمية» متعارف عليها عالمياً.

كلمة «عالمياً» التي ترد هنا في النشرة الرسمية للمركز لا تعني إلا أمريكا، رغم إصرار مدير المركز على أن هذه الاختبارات معمول بها في أغلب الدول المتقدمة، ويعدد بعض الدول مثل كندا وفرنسا والأرجنتين والبرازيل والصين والهند وتركيا وماليزيا (الرياض).

أما في بريطانيا فقد نوقش هذا الاختبار وسجل ملحق الجارديان التعليمي (٢٠٠٤/٩/١٤م) تعليق أحد التربويين بأن هذا «نظام أمريكي بحت»، فلا كندا ولا بريطانيا لها ولع أو توائم مع هذا الاختبار. إن كلام مدير «المركز الوطني للقياس والتقويم» فعل فعله، فأحد الكتاب هنا يكرر في مرض رافته بطلان الذين لا يمكن أن يسايروا هذا «التقدم»، فالامتحان «مطبق في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية» (الوطن، ٢٠٠٥/٥/١م). لكن يذكر كتاب Minds Standardized الذي يركز على ثقافة الامتحان الأمريكية: «إن الأمريكيين مولعون بقياس الذهن (وهو ما يندر في دول أخرى) في تضاد مع ما يسميه الأوروبيون «اختبارات أمريكية». اختبارات القبول للكليات أو الجامعات في الدول الصناعية الأخرى هي في العادة اختبارات مقالات يبين فيها الطلاب معرفتهم بموضوعات مختلفة تعلموها في فصولهم» (مقتطف من الباب الأول يوجد على www.fairtest.org.uk/12 (psacks.html).

وفي إصرار القائمين على القياس (المسخ) بأنه

أقصاه.

مر اختبار SAT بمرحلة وسيطة اعتبرت فيها «التقييم» (Assessment)، التكرار مع «اختبار» يجعلها لا تصنيف (جيداً) هي الكلمة التي يرمز إليها حرف «A» في المسمى، أما الآن فإن مختصر الاسم SAT لا يعني شيئاً.

لقد مثلت النظائر محوراً أساسياً في الجدول الدائر حول فكريتي «الميل» و«التعلم»، فإن كانت الأولى تعلي من شأن «الإمكانات الفطرية»، حسب مؤيديها، فإن الأخرى ترى أن النظائر (مثلها مثل الكلمات المضادة التي حذفت في تعديل ١٩٩٤م) ما هي إلا تمارين للذاكرة يد لها بالتدريب ولا فائدة تعليمية ترجى منها.

تفترض فكرة «المقدرات» وجود «مستوى» وأنه إلى حد كبير ثابت وبالتالي يمكن قياسه ولا مجال لتغيير نتيجة القياس. بهذا يشبه امتحان SAT امتحان معدل الذكاء IQ الذي يعتبر امتداداً له ويشوب تاريخه تحيزات مماثلة إلى درجة أنه يكاد يكون هناك إجماع على الارتباط الوثيق بين اختبار القبول SAT و IQ حتى إن البعض يستخدم أحدهما بدلاً للآخر، ويذهب مقال لنيكولاس ليمان في «Psychological Science» عدد يونيو ٢٠٠٤م، إلى أن SAT يقيس الذكاء العام المعروف بـ «g» بدقة تفوق بعض امتحانات IQ.

لكن هذا الربط يضمن من وصم من يحصل على درجات متدنية في اختبار SAT، فهو ليس فقط قاصر الاستعداد، وإنما أيضاً له ذكاء منخفض. ويقول «نيكولاس ليمان Lemann»، إن قبول SAT عبر البلاد كان سيتعثر لو قدم على أنه امتحان ذكاء. وبالتأكيد ساعد حذف النظائر وإضافة كل من المقال وأسئلة النحو في تقريب الامتحان من اختبارات التحصيل والابتعاد عن امتحان الذكاء IQ.

لقد كان «ألفريد بينيه» أول من أعد امتحان ذكاء IQ في فرنسا في ١٩٠٥م وطوره فيما بعد «لويس تيرمان»، الأستاذ في جامعة ستانفورد (ستانفورد - بينيه هو بالإضافة إلى امتحان وكسلر أهم امتحان ذكاء). نشر «تيرمان» الامتحان لكن النقلة النوعية كانت مع «كارل بيرجهايم»، الأستاذ في جامعة «برنستون»، الذي حور امتحان ذكاء أعدّه خصيصاً للجيش الأمريكي (يستبعد من هم دون درجة معينة) واستعمله كامتحان قبول للكليات. إنه أول معدل SAT. كذلك في نقلة نوعية أخرى

«عالمي» أي أمريكي أو غربي فإنهم يصنعون «غرباء» متخيلاً ليس له على أرض الواقع وجود.

وكما نرى فيما بعد فهذه الاختبارات ليست فقط نتاج ثقافة دولة واحدة، وإنما أيضاً تاريخها في ذلك البلد مثقل بالمشكلات وتعرض لهجوم كاسح لدرجة أن المشرفين عليها هناك تراجعوا عن كثير من ادعاءاتها، بينما يبرئ «مركز القياس» الاختبارات من كل تقيصة ويصر على «نسختها الأصلية» التي عدلت مرات ومرات!

اختبار الجيش في أمريكا

هناك امتحانان رئيسيان للقبول في الجامعات:

اختبار SAT واختبار آخر معروف بـ ACT.

(American College Testing Program Assessment).

كلاهما يعتمد أسلوب الاختيارات المتعددة والتمييز بينهما يتركز في انتشارهما الجغرافي وفي اعتماد الأخير على المقررات الدراسية، فهو اختبار تحصيل وانجاز، بينما الأول اختبار «مقدرات». لكن بإلغاء القياس وإضافة «كتابة مقال» في اختبار SAT المطبق هذا العام فإن الابتعاد عن فكرة «المقدرات» أو الميل والاستعداد «Aptitude» التي سمته في البداية يكون قد وصل إلى



يسعى اختبار القبول للتخلص من الطلاب «المثابريين» الذين يحصلون على درجات عالية في مقرراتهم الدراسية والحكم عليهم بأن «أداءهم يفوق مقدراتهم»، لأن المقدرة الفطرية أعلى منزلة من الجهد. لكن الفصل بين المقدرة والجهد هو في عداد المستحيل

في رواية له كلمة «الميروقراطية حكم الجدارة وسخر من استعمال merit، كمبدأ أساسي يعقق الإنصاف، قد مني بخيبة أمل كبيرة عندما رأى كيف يساء استعمال هذه الفكرة، فهي الآن المبدأ المشرع للسلطة. يشير «مايكل بينج» في مقالة له (الجارديان، ٢٩/١/٢٠٠١م) إلى أن كلمته انتشرت في أمريكا أكثر من سواها، وأن مسعاه إلى العدالة انقلب، إذ إنه عبر نقوب صغيرة جداً من القيم غرلت المدارس والجامعات الناس، يدين بمرارة هذه «الموضة» وحكم (بل تحكم) الميروقراطية، والميروقراطية هي سلطة الامتحانات المعيارية، وأصحاب النفوذ يسمون إلى إعادة إنتاج ما منحهم مكانتهم وتفوقهم عن طريقها.

قد تعني أيضاً الجدارة، الشجاعة، والتضحية والجلد، وهذه ميزات محمودة، لكن الجدارة التي تحظى بالكافأة والتقدير هي التي تنحصر في نطاق ضيق من الخصال الإنسانية مثل الطموح والمنافسة.

بهذا تكون الجدارة معارضة للإنصاف، وتتحول الميروقراطية (ويعملها تركيب يوناني - لاتيني يعني حكم الأفضل) إلى أرستقراطية. لكن مشكلة «الإنصاف» هي مشكلة أزلية منذ أرسطو الذي رأى أن الأفراد ينبغي أن يعاملوا بنفس الطريقة ما لم تكن هناك فروق أو اختلافات بينهم، مما يعني أنه نزع إلى إعطاء قدر من الأهمية إلى تلبية الحاجة عند من يحتاج معونة أكثر من سواهم، فالتفريق بناء على الحاجة فيه إنصاف وإن لم تكن فيه مساواة. تعني «العدالة» أحياناً معاملة الناس بطرق مختلفة.

في عصرنا الحالي وضع الفيلسوف «جون رولز» كل

مرتبطة بالجيش (امتحان مجموعات وليس كل فرد على حدة كما كان المعتاد). استخدم SAT المعدل لامتحان مئات الألوف من الجنود في نفس اليوم وكان ذلك عند بداية دخول أمريكا الحرب العالمية الثانية.

وحسبما ورد على لسان أحد المهتمين بمجال الإحصاء، «المشكلة الأساسية هي أن الناس يريدون رقمًا يختزل كل شيء». يطلب الامتحان من المتقدمين لجامعات وكليات، وفي حالة المسخ المحلي فإنه يطلب حتى لكليات عسكرية. أمنية ومعاهد إدارية ومدارس مهنية وحرفية! وفي أمريكا يمكن أن يمتد ذلك ليكون مطلباً من متطلبات الحصول على وظيفة، فدار الاستثمار «جولدن ساكس» مثلاً تصر على نتيجة SAT وتوليها أهمية تفوق الشهادة الدراسية. بالمقابل هناك عدد من الكليات الأمريكية بدأ يترافع عن الإصرار على أخذ هذا الاختبار. وحسب إحدى الصحف هناك سيمائة كلية لم تعد تطلبه.

هناك نقطتان فاصلتان لاحقتان في انتشار SAT أولهما تبني رئيس جامعة «هارفرد» هذا الامتحان وإبداء أحد مساعديه، «هنري تشونسلي Chauncey»، مقدرة وحماساً لنشر الاختبار. وثانيهما جعل الهيئة المشرفة على الاختبارات التي أنشأها، Education Testing Service، أو كما تشير إليها دائماً ETS مؤسسة ناجحة وواسعة النفوذ. مع هذا لم يتحقق للاختبار النجاح التام إلا في نهاية الستينيات من القرن الماضي عند اعتماد جامعة «كاليفورنيا» له.

أفة الحفظ والتلقين

قام «كونانت» رئيس جامعة «هارفرد» بتبنيه لاختبار القبول للجامعات SAT بأفكار ثورية، إذ إنه سعى عن طريقه إلى تغيير المجتمع الأمريكي. كان القبول بناء على عوامل الوراثة أو الثروة أو الجاه، والاختبار كان الوسيلة لإفساح المجال لمن يتوفر فيه الذكاء والمهبة، وبالتالي إلغاء الطبقة وخلق مجتمع عادل. من المفارقة أن «كونانت» كان يصر على أن SAT اختبار ميول وليس اختبار تحصيل حتى تكون الفرصة أكبر للفقراء في المنافسة. لكن كما لاحظنا من تاريخ SAT بدءاً بعمده «بيرجهام» الذي اعتمد امتحانات الذكاء المتحيزة أصلاً، إلى الجدل الحديث الذي اعتبر الاختبار ليس فقط غير منصف وإنما له دور أساسي في الفرز والإقصاء.

قد يكون ملائماً هنا أن نذكر أن المؤلف الذي سلك

أضيف امتحان «المقدرة على فهم فقرة مكتوبة» غرضه قياس مهارات الطلاب في التفكير التحليلي (<http://chronicle.com/cgi2-bin.cgi>)، ويدعم رئيس الهيئة المشرفة على الاختبار «جاستون كيبرتون Caperton» هذا التعديل قائلاً إنه يؤدي نفس الغرض في قياس المهارة الذهنية. لكن التمييز جوهري فهو يمتد مجرد إحلال جزء مكان آخر. فالتفكير تتمثل في الاعتماد عن مفهوم «المحول» والاستعداد» والمقدرات الفطرية، والاقتراب من المناهج المقررة.

نقطتان أساسيتان تبرزان من هذه التجربة الأمريكية: أولهما الارتباط الجوهري للتأخر ليس فقط بثقافة واحدة ولكن بمجموعات داخل نفس الدولة مما يقود إلى مسألة «دقة القياس». النقطة الثانية هي قابلية هذا الجزء الذي يفترض أن يقيس «المقدرات الذهنية» للتدريب والحفظ مما ينفي أهميته ويشعر الباب لمسألة الإنصاف أو عدمه.

ومع مناداة التربويين (وإن كانت بطريقة مكررة تفقّر إلى النظرة التحليلية) بالتخلص من آفة الحفظ والتلقين لا بد أن تكون قابلية الكلمات المتناظرة للحفظ

العوامل بما فيها الموروثة أو المكتسبة في خانة الحفظ، ولا يمكن أن تغطى حقوق من لم تيسر لهم هذه العوامل. الجينات الموروثة التي تمنح الذكاء، مثلها مثل الأموال والمكانة الموروثة، يجب ألا تمنح أية أحقية.

لئن كانت الجدارة تحمل معنى المثابرة فإن اختبار القبول وجد لمحاربة الطلاب الذين يبذلون جهداً بفرض لا يخلو من الاستبعاد، ولكن بناء على مبدأ يعطي الأولوية للمقدرات الكامنة لأنها (كما ادعى مناصروها) تتنبأ بالنجاح في الجامعة، بمنطق لا يفقد الإنصاف فحسب ولكن أيضاً الدقة! يسمى اختبار القبول للتخلص من الطلاب «المثابرين» الذين يحصلون على درجات عالية في مقرراتهم الدراسية والحكم عليهم بأن «أدائهم يفوق مقدراتهم». لأن المقدرة الفطرية أعلى منزلة من الجهد. لكن الفصل بين المقدرة والجهد هو في عداد المستحيل.

في تمييز قد يخفى على من لا صلة له (أو لا يثق) بمفاهيم القياس السيكولوجي يفرق «تشارلز موري Murray»، بين نوعين من اختبار الذكاء: يحتوي اختبارا الذكاء «وكسلر» و-S-B على جزئين يسميان مدى رقمي أمامي وعكسي

backward-digit span، و forward-digit span. وهذا الأخير أكثر دلالة على الذكاء العام. digit span ما يفعله الأخير هو سرد أرقام متتالية كثيرة بالعكس. وهنا لا بد أن يكون للحفظ دور هام، لكننا رأينا كيف يمارس الجميع الحفظ والتلقين بالذكاء والتحليل. في اختبار القبول أو المقدرات (كما يسمى مسخه المحلي) يشكل القياس المتمثل في «الكلمات المتناظرة، وإلى حد أقل «الكميات المتناظرة، مرتكزاً أساسياً، إلا أنه حذف في اختبار SAT الأخير كما حذف قبله الكلمات الأضداد. في اللغة العربية القياس «analogical deduction» هو مبدأ عقلائي أساسه التحليل لتوخي معرفة التماثل أو التشابه بين شيئين. من المفيد ونحن نتحدث عن التحليل أن نبحث في أسباب إلقاء هذه المناظرة.

حذفت الأضداد في ١٩٩٤م وألغيت التناظرات أولاً في عام ١٩٣٠م بعد أربع سنوات فقط من انطلاقة اختبار SAT لكنها أعيدت في ١٩٦٣م. يبدو أن سبب إدارتها الأساسي واضح، لكن تعددت أسباب نقدها: هي مجموعة حيل يقصد منها خداع الطلبة، قائمة الكلمات ترتبط بملقحة معينة، يمكن حفظ الكلمات المتناظرة كبديل لها.



وفي مسم لـ ١٣٧١ مليونيراً
أمريكياً قام به «توماس ستانلي»
مؤلف «الذهن المليونيري» ظهر
أن كثيراً من هؤلاء كان معدلهم في
SAT دون ١٢٠٠، وقيل لمعظمهم
في المرحلة الثانوية إنهم متوسطو
الأداء أو أقل

المناسبة، وزيادة تحسين مستوى «الكفاءة التعليمية في
بعض الجامعات»

تذكر «نشرة المعلم» الصادرة عن «المركز الوطني
للقياس والتقييم» أنه ثبت علمياً أن لاختبارات القياس
«ارتباطاً بمدى نجاح الطالب في الدراسة الجامعية، لا
نجد هنا ذكراً لأي نوع من الارتباط، وفي أي بلد، وكيف
ثبتت هذه العملية.. لكن المرجعية بالبطع هي لأمريكا
وإن بدون تفاصيل مقنعة قبل سنة تقريباً من تاريخ هذه
النشرة وبدء نشاط المركز وجد في تقرير نهائي لجامعة
كاليفورنيا أن اختبار SAT «عديم الفائدة تقريباً في
قرارات القبول، وخلص التقرير إلى أنه يأتي بعد كل
من معدل درجات الثانوية وSATII (اختبار التحصيل
المبني على معرفة بمواد معينة) في قدرته على التنبؤ
بالنجاح في السنة الجامعية الأولى. أعلن مدير الجامعة
حينها، التربوي وعالم النفس «ريتشارد أتكسون»، أن
اختبار القبول SAT «لا يضيف شيئاً لمقدركا على
التنبؤ بالأداء في الجامعة، وفي تقرير جامعة كاليفورنيا
واختبار SAT، كانت اختبارات التحصيل SATII
«بانتظام أفضل هي التنبؤ عن SAT لأداء الطلاب
الأكاديمي». وكذلك كان اختبار التحصيل «أقل تأثيراً
بالفروق في الخلفيات السوسيوإجتماعية للطلاب عن
SAT research/archandplanning/sat.
(study.pdf). هذا لا يجعل اختبار التحصيل أفضل
في التنبؤ فحسب وإنما أكثر عدالة، حيث إنه يوضح أقل
حساسية للفروق في الدخل أو التعلم عند أسر الطلاب.
وتأتي الضربة القاضية بمقارنة ثنائية مع درجات
الثانوية، إذ إنه يظهر أن «امتحان القبول SAT أقل
قدرة على التنبؤ بالنجاح في المستقبل من معدل درجات

مدعاة إما للإنكار أو لإحلال بديل.
هنا تتأكد فكرة الحفظ كمنافس للابتكار والإبداع
وبالتالي الذكاء. لكننا نعرف (سواء تقليدياً أو حسب
مفاهيم أحدث) أن قوة الذاكرة لها صلة أساسية
بالمقدرات الذهنية. هناك بالطبع أنواع كثيرة من
«الذاكرة» لكننا هنا أقرب إلى ما يعرف «بالتسميع»
التي تمنى عملية حفظ وإفراغ ما حفظ «عن ظهر قلب»
(فكرة القلب والتقيؤ والاسترجاع في حد ذاتها منفردة)،
أي دون تفكير أو حتى فهم! هذا هو ما يعرف «بالذاكرة
الحرفية» verbatim memory لكن ذلك لم يكن
تاريخياً ولا حالياً جزءاً أساسياً من عملية «استيعاب
المعرفة» الذي ازداد مع انتشار الكتابة. لنا أن نتذكر أن
هناك معلومات أساسية يجب «تحميلها» على كمبيوتر
الذهن مثل جدول الضرب وحروف الهجاء وترتيبها.

هذا الحفظ أو الصم rote memorization
يجب ألا يجعلنا نتجنب الجانب المهم للحفظ كمقدرة
لاستيعاب المعرفة، وإلا فالتعليم يصبح وكأنه لعبة تنتهي
بنهاية ممارستها.

إن حفظ الكلمات المتناظرة لا يقلل من أهمية
الحفظ، ولكنه يضمن أمام مشكلة هذا الجزء من امتحان
القبول: إنه يمكن الإعداد له وبالتالي أي تنبؤ مبني على
التفوق فيه لا يعني بالضرورة مقدرة ذهنية فائقة. أضف
إلى ذلك أن الإعداد يقود إلى مسألة الإنصاف، إذ إن
ذلك مرتبط بالمقدرات المالية والوضع الاجتماعي، لذا
فليس للقياس قيمة تكهنية.

الذهن المليونيري

يضع «المركز الوطني للقياس والتقييم» كأول مسوغ
لاختبار القياس ازدياد الطلاب وضرورة انتقائهم «حسب
الأهلية والاستعداد»، مقابل اختبار الثانوية الذي يرتبط
بمقررات دراسية ودرجاته تعكس الجهد المبذول.

في فترة ماضية كان هناك ادعاء بأن SAT يعتمد
عليه في التنبؤ بالنجاح في الجامعة ثم اقتصر على السنة
الجامعية الأولى. وفي مراحل لاحقة وجد أن تنبؤ إما
محدود أو لا يختلف من درجات اختبار الثانوية، أي أنه
لا قيمة له. وهذا هو الرأي النهائي الذي قضى على فكرة
التنبؤ ككل.

من الملحوظ أن المركز يدمي لاختبار القبول
(بالإضافة للتنبؤ) أشياء لم يدعها معدو الأصل:
تحديد اهتمامات الطلاب فيمكنه التوجيه للتخصصات

الشابوية، ucop.edu/news/sat/boards.htm).

لم يقتصر الاقتناع بأفضلية اختبار SAT الجديد المعدل جذرياً على نزعة كاليفورنيا «التقدمية»، إذ إننا نجد كاتباً محافظاً في أسبوعية شديدة المحافظة يؤيده ويرى أن المنافسة فيه «أكثر إنصافاً»، على الأقل لأن الكل يعلم أن اختبار القبول هو اختبار تحصيل، وأفضل إعداد له هو الدراسة الجادة. www.weelystandard.com.

أما بالنسبة للتنبؤ فخارج نطاق الجامعات جاء الاعتراض من مجال الأعمال على SAT، فقد جادلت مجموعة من رؤساء الشركات الكبرى في أمريكا بأن الأضرار عليه يضر بالتعليم مؤكداً أنه لا يتنبأ بالرفاه أو الإنتاج في الحياة (www.edweek.org).

ويدعم هذا الرأي مقال للسناتور الأمريكي «بول ولستون» يذكر فيه أن معدله في SAT كان دون ٩٠٠، وأنه مقتنع بأنه لم يكن ليكمل درجة الدكتوراه «وينجح كسياسي» لو أخذ تلك النتيجة مأخذ الجد. وفي مسح ١٢٧١ مليونيراً أمريكياً قام به «توماس ستانلي» مؤلف «الذهن المليونيري» ظهر أن كثيراً من هؤلاء كان معدلهم في SAT دون ١٢٠٠، وقيل لمعظمهم في المرحلة الثانوية إنهم متوسطو الأداء أو أقل. (واشنطن بوست، ٦/٢٣/٢٠٠٤م).

قرون الاستشعار

يقول مدير «المركز الوطني للقياس والتقويم»: إنه وزملاء ذهبوا إلى «مركز الاختبارات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وقضينا عشرة أيام نعرفنا

في فترة ماضية كان هناك ادعاء بأن SAT يعتمد عليه في التنبؤ بالنجاح في الجامعة ثم اقتصر على السنة الجامعية الأولى. وفي مراحل لاحقة وجد أن تنبؤة إما محدود أو لا يختلف عن درجات اختبار الثانوية، أي أنه لا قيمة له. وهذا هو الرأي النهائي الذي قضى على فكرة التنبؤ ككل

خلالها على التفاصيل الدقيقة جداً عن العمل في ذلك المركز العريض الذي قلنا إنه يقدم اختبارات القياس منذ ٧٥ عاماً، وسيبعت مجموعة من الزملاء لكي يتدربوا هناك في الETS. ولدينا وعد من الETS بأننا يمكن أن تؤدي جميع اختباراتهم في المنطقة، فهذه هي الخطة على مدى عشر سنوات.. وزار الوزارة وفد من ذلك المركز ETS وعرضوا علينا عقد الإعداد الاختبارات مقابل مبلغ معين، ولكن لخصوصيتنا اعتمدنا الخبرات السعودية المتميزة في هذا المجال، والبذرة المحلية نشأت في جامعة البترول، وهي «تجربة يثني عليها الجميع نظراً لتحليلها بمواصفات عالمية جيدة». وفي لعبة مرايا تحسن صورة الطرفين يقول: «الباحثون التربويون المشهورون في أمريكا موجودون في مراكز القياس والتقويم التربوي»، والمثال الوحيد هو ETS (جريدة الرياض، ٢١/٥/٢٠٠٢). وفي مقابلة أحدث مع مدير المركز يقول: «إن المركز استفاد من خبرة وتجربة مؤسسة الاختبارات التربوية الأمريكية ETS المريقة التي مر على تقديمها لاختبار الاستعداد المدرسي حوالي مائة عام، والمركز حريص على تبني آخر ما توصل إليه علم القياس من نظريات، وقد زار المركز نائب رئيس (ETS) واطلعوا على إجراءات المركز في وضع الاختبارات وإدارتها وتصميمها، وأقوا على المستوى الذي وصلت إليه المملكة في هذا المجال، وجرى اعتماد نتائج اختبارات المركز ك معايير لقبول الطلاب السعوديين ببعض الجامعات الأجنبية» (الرياض، ٢٦/٨/٢٠٠٤).

أطلت في الاقتباس بفيه إيضاح نقاط هامة تبين درجات «التماثل» المطلوب مع «المثال» الأعلى حتى لو ارتكب المرء من أجل ذلك حفة من المفاططات والمبالغات وزعم مزاعم جوفاء..

أبداً بمفارقة «معرفة التفاصيل الدقيقة جداً في مدة عشرة أيام التي تدل على عمق المحبة والتقدير لهذا المركز ETS العريض (إن كان لهذه الكلمة معنى هنا)، و«العريق» الذي ستكون «العشرة» (هكذا) معه عشر سنوات. وكم نسعد لأنه يرضى ويثني على عملنا ويرضى عن نتائجنا (لكن بالطبع خصوصيتنا وتقاليدنا تحد من اندفاعنا التام نحوه). في هذه العلاقة نصم أذاننا عن كل تحفظات أو انتقادات، فلا مجال للمساءلة عن ماضيه الملتبس ولا عن المشكلات الكثيرة التي رافقته والتي تناقمت أخيراً مما نجم عنه تحول جذري في اختبار القبول، نصر على «العلاقة» فتدعي أن له ٧٥

عاماً، ومرة أخرى مائة عام (لا قيمة لربع قرن بين الأصدقاء كما يقال، لكن للمفارقة تقبّد هنا «الأرقام، والدقة»، الكلمتان التعويذة في هذا العمل «القياسي») مع أن اختبارات الـ SAT لم تبدأ في الانتشار الفعلي إلا بعد اعتماد جامعة كاليفورنيا لها في نهاية ستينيات القرن الماضي، وهي نفس الجامعة التي فرضت التغيير الجذري على الاختبار حديثاً عندما توقفت عن طلبه في الوقت نفسه ما زلنا نحصى سنوات المراقبة!

يكاد يكون كل شيء يتعلق بـ «المركز الوطني للقياس والتقويم» ينطوي على تناقض أو يدل على عكس الادعاءات. يردد القائمون عليه مقولات دحضت دحضاً كاملاً أو استبعدت لمدم وثوقيتها، كالقول بوجود «مقدرات ذهنية» ثابتة يمكن قياسها بدقة ومن ثم استعالة النتيجة لاختبار القبول، أو القول إن الاختبار أفضل متنبئ بين الامتحانات بالنجاح في الدراسة الجامعية. لا حد للتعجب من موقف التربويين الذي يفترض أنهم أدرى بالنتائج المحتدم حول هذه الاختبارات المعيارية منذ نشأتها وتاريخها المتبس وأحياناً المشين في أمريكا. ويصل هذا التعجب والاستغراب أقصى حده عند معرفة أن المركز يطلق اختبار القبول المحلي (المسخ) في نفس الوقت



تقريباً الذي يتحول فيه الاختبار الأصلي SAT نحولاً جذرياً، فهو في صيغته الجديدة أبعد من اختبار «مقدرات ذهنية» كامنة وأقرب إلى امتحان تحصيل مرتبط إلى حد كبير بالمقررات الدراسية، مما يجعله متنبئاً أفضل بالنجاح في الدراسة الجامعية.

وحتى الأهداف التي قد تبدو للكثير نبيلة مثل «الجدارة» هي في حقيقة الأمر وسيلة لتثبيت سلطة قائمة، وليس كما هو معروف عامل حراك للمجتمع. ومثلها تلك الأفكار التي لها صلة بالانتقال من مجتمع محافظ يكرس الحفظ والتلقين في أفكاره ومعارفه.

لا تؤخذ بالحديث عن «الموهبة» ولا يسرق عقلك (طبعاً بعد قياسه والتأكد من استحقاقه لذلك) الكلام عن «الابتكار»، فعند زيارة موقع المركز على الإنترنت ستجد نفس الصفحات منذ نشأته، وستجد نفس الأمثلة. ما من جديد هنا يخصص الاختبارات القياسية على المستوى المحلي، ولا ذكر لأية تطورات لما يجري بالنسبة للأصل. هذا الثبات أو الجمود يقابله في أمريكا جدل ونقاش محتدم قد ينجم عنه في المستقبل (كما في أي مجال علمي) اقتناع مبني على دراسة وبحث بأن للإنسان قدرات يمكن بناء عليها التنبؤ بحياته (بما فيها الدراسة) المستقبلية.

لسنا بصدد وصد أبواب معرفة محتملة، لكن من الحكمة بمكان ألا نلث وراء «علمية» الأرقام والقياس وننسى ما هو أهم بالنسبة للتعليم والمبادئ الاجتماعية التي توجهه. علينا أن نواجه المشكلات القائمة والسعي لإصلاحها بالطرق الموثوقة بدل الاستعانة بوسائل قد تضر أبلغ الضرر. علينا أن نتبع مقولة «أوتو نيوراث Neurath» بأن نصلح سفننا مثل البحارة، وهي في عرض البحر. هذا فيه توجه للتحرك في كل الاتجاهات وعبر البحار لمعرفة الأفضل، لكن دونما ملاحقة أطلانطة (الجزيرة الملوغاثية).

في مقالته «الاستشراق ودراسة الفلسفة الإسلامية» يقول محسن مهدي إن خريجي الجامعات الغربية يتبعون نفس نظرة مدرسيهم الغربيين، ونشأ عن هذه العلاقة تماه في النظرات (مجلة الدراسات الإسلامية، ١، ١٩٩٠م). لنا هنا أن نتذكر أن الاتباع يل الامتثال كامل بالنسبة لمجال مثل التربية التي يقاسي (مثله مثل بقية العلوم الاجتماعية والإنسانية)، من إهمال أو تدخل محلي، كما ألح المستشرق الفرنسي «جاك بيرك».

مكون من حروف أول DSM لتحديد كل أنواع الأمراض والعلل النفسية، و NLP البرمجة العصبية التي تساعد في حل المشكلات النفسية بطرق «علمية» كثيرة المزايم، وبالطبع اختبارات SAT و GRE والكثير سواها الذي اعتمد على اختياري «وكسلر» و S-B في تحديد معدل الذكاء IQ. هل الولع بهذه الاختبارات هو السعي نحو دقة رقمية أكبر، أم أنه يعزز مقولة المستشرقين عنا «كأمة أنبياء أكثر من مفكرين»؟

يلحظ بيرك منذ بدايات القرن العشرين أن «هذا الجوع الحماسي الذي يظهره العرب من الآن للعد والقياس والتقدير الكمي يمكن أن يستفاد منه نزعة عقلانية غير مكتملة، وجاذبية الاستيراد». وفي لفظة إلى مجالات علم النفس يقول «بيرك»: «لا يسعنا أن ندهش للحماس الذي يديه المشرق في القيام بتعداد وقياس ذاته» (العرب من الأمس إلى الغد، ١٩٨٢م).

أقدم «المركز الوطني للقياس والتقويم» على استيراد عدة القياس، واقتنع بشكل إيماني بمفاهيمها وجدواها، وبطريقة السياسي المتسلط الذي يفرض آراءه ويطبقها أو السياسي الحاذق الذي يطلب من جمهوره أن يثقوا في قدرته وأمانته دون مساءلة. لكن عظم المسؤولية هنا يلقى حتى على الدور السياسي، إذ إنها مساءلة تمس كل جوانب المجتمع، وما السياسة إلا جزء منه. ساستعين هنا بمقالة حديثة المؤلف ارتبط اسمه بطريقة غير دوغماتية، بالذكاء خاصة نظريته في الذكاء المتعدد. يقول «هوارد جاردنر» في معرض حديثه عن الخصائص الست لكل المهن، ومنها التربية: إن أهمها هو الالتزام بالعمل بمسؤولية وإيثار وحكمة، وهي شروط العقد بين المهنة والمجتمع. تحدد مركزية هذا الالتزام العقد الأخلاقي بين المهني والمجتمع، ويتعجب «جاردنر» كيف يمكن لمهني «أن يخدع مجتمعه ومهنته. لذا أن نتعجب ونسأل: لماذا يطمس المركز الحقائق عن اختبار SAT أو مسخه المحلي ويدعي له أشياء تفوق ما كان (في الماضي) الأمريكيون يدعون؟ فلا أحد (حسب علمي) قال إن الاختبار يساعد في تحديد التخصصات، ولا أحد هناك تجرأ على الزعم بأن SAT أفضل من اختبارات القبول التي تقدمها الجامعات لماذا يهمل المركز معلومات بسيطة لكنها فارقة مثل عدم مركزية التعليم في أمريكا، فليست هناك مقررات موحدة للبلد ككل، وليس لها امتحانات نهاية الثانوية تشرف عليها جهة واحدة كما هو

قد يبدو للبعض أن هذه مجرد طريقة بحث أو ميثولوجيا وليست ثيولوجيا أو أيولوجيا، لكن عند النظر في التاريخ الفكري الغربي حيال ما يسمى «العقل العربي» وقصوره فإن مسألة وضع التابع والمتبوع تبدو قديمة وفي كل المضامير. أقوال المستشرقين عن العقل العربي يطنى عليها التصنيف والفرز المجحف، ولنا هنا أن نستعيد كل محاولات الفرز الفردي والجماعي التي بنيت على أسس امتحانات الذكاء بأنواعها واختبارات تمييز الشخصيات، وطرق تحديد وتصنيف الأمراض والعلل النفسية. وهي معروفة ومنشرة خاصة بعد كتاب إدوارد سعيد عن الاستشراق. يصم بعضهم العربي بعدم الدقة، وفي شكل «دقيق» يذكر «المفرد هالبرن» (حسب سعيد) أن «عمليات الذهن البشري يمكن اختزالها إلى ثنائية بينما العقل الإسلامي لا يتمكن إلا من أربع». هذا هو وضع الشعوب التابعة وعقولها المختلفة.

مع ذلك (وربما بسببه)، فأمريكا هي المعيار (وربما الوحيد). ولك أن تطلق قرون الاستعمار وتتبع كل اسم



الحال هنا، حتى بالنسبة للمدارس الخاصة؟

لماذا لم يتطرق الشك «العلمي» للمركز في عملية اختبار القبول والأسس التي بني عليها والهيئة التجارية المشرقة عليه؟ يقول «جاردنر»: «إن سمة كل المهن ... حالة عدم الوثوقية، الجدة وعدم التوثيق، التي تطبع كل عمل مهني. في الوقت الذي يكون فيه معظم العمل المهني روتيني فإن التحديات الجوهرية للعمل المهني تتمحور حول الحاجة إلى اتخاذ قرارات وأحكام معقدة تقود إلى أفعال بارعة في ظل ظروف ملتبسة» (المهن في أمريكا اليوم، ديدلس، صيف ٢٠٠٥م). هذا التساؤل المستمر هو جزء من العمل المهني كما هو جزء من مسؤولية أخلاقية أمام المجتمع ككل. للكثير يشكل التعليم خاصرة المجتمع سريعة التأثير، ومن ناحية أخرى هو العقل في دور التكوين الدائم، إن اتخاذ قرار بعد تأمل وشك يفتح المجال لتراكم خبرة عقلانية تتم فيها باستمرار مناقشة ومراجعة الأفكار. أما بالنسبة للمركز فالتقرير واحد والمثال واحد ونقطة البداية هي نفسها نقطة النهاية! وللمفارقة فالبديل المثال لا يركن إلى اختبار واحد، إذ إنه إلى جانب اختباري SAT و SAT II هناك اختبار ACT المنافس. وللجامعات ليس فقط المفاضلة بينها، وإنما لها فعل ما تريد.

لجامعة «هارفرد» وبعض جامعات الـ Ivy League (رابطة اللبلاب) الخاصة منهجها في القبول، وهناك مجموعات كبيرة من الكليات لا تتطلب اختبار SAT أو ACT للقبول، ثم هناك بعض الجامعات الكبرى التي تسمى إلى تجاوز مشكلات SAT ومنها «كاليفورنيا» و«تكساس»، تقبل جامعة كاليفورنيا الـ ١٠ الأولى من خريجي كل مدرسة ثانوية حكومية في الولاية، وتوجه الطلاب إلى أحد فروعها، وفي «تكساس» يقبل أوتوماتيكيا الـ ٢٠٪ الأولى من المدارس الحكومية في الولاية. ما من تقنين حاسم ينهي المشكلة الموصية في التوفيق بين الإنصاف والعدالة ومنع الفرص للمحتاجين من ناحية، ومن ناحية أخرى الإبقاء على المستوى المتميز وتطويره لكن في هذين الحين ما يستحق التمتع.

أما بالنسبة «لهارفرد» التي كان لها الدور الريادي بالنسبة لاختبار SAT، فإنها كانت في الماضي تعطي المنح الدراسية بناء على الحاجة، أما الآن فإنها تقدم ما يسمى «مساعدة جدارة merit aid» لجذب طلاب قد لا يحتاجون لها ولا يطلبونها. في مقالة حديثة عن القبول

في «هارفرد» نجد سردًا لقرارات استبعاد ومتطلبات قبول تتراوح بين التافه والفائق الخصوصية.

يجب ألا ننسى هنا توفر حسن النية في بعض الأحيان، مثل سمي «كونانت» في ١٩٠٥م لاعتماد اختبار القبول بفرض توفير الفرص للأجدر وليس لأهل الثروة والجاه. لكن كما يقول «مالكوم جلادويل»، فإنه «إذا قاد تعريف الجدارة إلى النوع الخطأ من الطلاب، فالحل هو تغيير تعريف جدارة». بدأ الحرص على توفير معلومات عن شخصيات المتقدمين (وبالنسبة من هنا بدأ مطلب خطاب التعريف) والصور الشخصية وكتابة المقال عن مواضيع تظهر خلفية الطلاب العرقية/الإثنية أو الدينية والمقابلة الشخصية. وفي حالات مضحكة اهتمت جامعة «يل» بـ «الرجولة»، واعتمدت قائمة بالمواسفات الفيزيائية حتى ١٩٦٥م وقاست بدقة واختار طول طلاب السنة الأولى!

في كل هذا تمارض مع الادعاء بأن القبول في الجامعات «المتفوقة» يعتمد على اختبارات قبول فيها تنبؤ وموضوعية عالية. قد يكون غريباً أن الميزات المطلوبة لا تجعل التفوق في الجامعة هدفها، إذ إنه لو «قبلت الأذكاء جداً فقط فإنك عندئذ تنتج دود كتب وعلماء مختبرات لتصبح اجتماعياً لا قيمة لك مثل طلبة جامعة شيكاغو». هنا التفوق ليس مهماً في الدراسة الجامعية ولكن بعدها في المجتمع وفي الحياة. يخلص «جلادويل» إلى أن القبول في جامعات «الأيضي لبيج» «غير موضوعي وغير شفاف»، ويذكر أن هارفرد في فترة ١٩٥٨-١٩٩٢م قبلت كطلاب أبناء خريجيهما وذلك بنسب عالية مما تسبب في جعل العملية «لا تعتمد على الجدارة» وإذا ما أسأنا الظن فإنها فاسدة حتى النخاع» (نيويورك، ١٠/١٠/٢٠٠٥م).

اعتمد المركز على تجربة جامعة البترول في اختبار القبول الذي يعتمد اللغة الإنجليزية كلفة التدريس هناك (مع بعض الاستثناءات) والتوجه في بعض أقسام الجامعات الحكومية إلى اتباع ذلك كما هو الحال في كل الكليات الخاصة بل حتى بعض المدارس الخاصة. أهذا يعني تسليم قيادة التعليم لجامعة البترول ومنهجها بعد أن كانت جامعة الإمام محمد بن سعود هي التي تشكل «paradigm»؟ الكلمة التي يختار لها «جاك بيرك» كمقابل كلمة «إمام» القرآنية. أما هناك من هسعة لكل جامعة وكلية تختار طريقة القبول فيها بدل اتباع طريق واحد؟ ■

النساء وقعن في الفخ!

إي. جي. ويلكنسن * - الرياض

متخصصة في قضايا المرأة *

العدد ٣٣ ربيع الآخر ١٤٢٥

الصفحة ٩٢

ففي الوقت الذي تتعرض فيه المناهج التعليمية إلى الهجوم من البعض في كونها تقيد الخيارات التعليمية للمرأة، وأن ذلك يحرمها من أخذ موقعها الصحيح في المجتمع، ويسهم في ترسيخ النظرة الدونية لها، نجد في الوقت ذاته أن وسائل الإعلام الغربية تتجاهل الاعتراف بأن السياسات التعليمية الغربية تمارس الظلم على المرأة حين تفرض مواد دراسية لا تتفق مع طبيعتها واهتمامها، وتمارس الظلم حين تضعها في سياق ذهني واجتماعي يفرض مشاركتها في الحياة العامة، وتتهم من يرى أن الأمومة والأسرة بديل مقبول عن الوظيفة.

الفطرية للفتيات عن طريق إذكاء روح المنافسة فيهن مع الأولاد، وغرس الغف لديهن، بالإضافة إلى محاولة تغيير بنية الأسرة من خلال «التهجير القسري» للمرأة من حياتها الأسرية الخاصة إلى الحياة الوظيفية العامة أدت إلى اختلال كبير في بنية المجتمع والأسرة على حد سواء، مما يجعلهم يعاودون النظر للمجتمعات التقليدية في الدول النامية بصورة أكثر جدية حين يبحثون في مشكلات مجتمعاتهم الشديدة التعقيد، والتي يبدو أن حلها أصبح من الصعوبة بمكان.

وضعت رائدات الحركة النسوية الغربية في الستينيات الميلادية من القرن العشرين تغييرات جذرية في السياسة التعليمية، قامت فكرتها على أساس تحرير المرأة من الحياة المنزلية، وتغيير مفهوم المناهج الدراسية التي تعترف بالنظام الأبوي، ونتيجة لذلك وحدث محتوى ونوع المقررات الدراسية لكافة المتعلمين بغض النظر عن جنسهم.

وعلى الرغم من أن هذا الحق أصبح مثبّتا للطلاب والطالبات، فالزمو بمقررات موحدة

وفي الوقت الذي تشن فيه وسائل الإعلام الغربية الحملة على مناهج هذه البلاد لتتفق والسياسات التعليمية الغربية، تتجاهل هذه الوسائل ما تخلفه هذه السياسات من آثار سلبية ومشاكل على المرأة والأسرة خصوصاً.

إن المجتمعات التي تسعى لإجبار الدول الإسلامية أن تتبنى إصلاحاتها وثقافتها، هي نفسها تعاني من أزمة خانقة على كل المستويات (الأخلاقية والاجتماعية) بكافة المقاييس، وباعتراف المجتمعات نفسها، خصوصاً في قضية الأسرة.

لقد أدت السياسات التعليمية الغربية إلى تغيير الطبيعة الفطرية عند الفتيات الأمر الذي انتهى بانهيار بناء الأسرة وظهور الممارسات الجنسية المختلطة غير المشروعة، وانتشار ظاهرة حمل الفتيات المراهقات، وظهور موجات العنف، وتعاطي المخدرات والكحول في أوساط الفتيات في الولايات المتحدة وبريطانيا.

إن المهتمين بقضايا الأسرة والمرأة يوقتون من خلال التجربة المباشرة أن محاولة تغيير الطبيعة

العمل الذي تتنافس فيه مع الرجل. كذلك أرى الكثير من خريجات الجامعات ممن هاتهن قطار الزواج لتقدمين الوظيفة على الأسرة، وكل هذه الأمور هي إرهابات لتحولات سلبية لوضع المرأة والأسرة والمجتمع لتكون كالمرأة الغربية التي تستقل من قبل مجتمعا استغلالاً بشعاً.

و قد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة في السنوات الأخيرة موجة كبيرة ضد إرساء مفاهيم الحركة النسوية في السياسات التعليمية والمدارس من قبل الرأي العام والرأي الأكاديمي والمهني، فقد ظهرت العديد من الدراسات والبحوث والأفكار التي أعلنت رفضها لتلك المفاهيم، بل وتتحدى أولئك النسوة الأكاديميات والسياسيات، وتحاول زعزعة قبضتهن الخائفة على السياسات التعليمية، كذلك برزت أصوات العديد من الناس العاديين الذين عبروا عن آرائهم بوضوح ودون مواربة عن رفضهم لتلك الحركة، وكتبوا ضد برامجها ومشروعاتها، إلا أن هذه الأصوات ظلت أصواتاً غير مسموعة وكثيراً ما يتم تجاهلها..

وقد ظهر مؤخرًا كتاب بعنوان «سوء تعليم المرأة» للكاتب البريطاني، البروفيسور جيمس تولى James Tooley، أستاذ السياسة التربوية بجامعة نيوكاسل أبون تاين البريطانية، وهو كتاب يقدم دراسة شاملة عميقة وموضوعية للسياسات التعليمية الحالية في بريطانيا وأمريكا، ويقدم نتائج تلك السياسات بعبادية تامة، حيث توصل المؤلف إلى نتيجة جريئة تثبت أن هذه السياسات التعليمية ليست في صالح النساء، ولها أضرار وخيمة على المرأة والأسرة والمجتمع، والغريب في الأمر أن الكاتب كان من منظري الحركة النسوية، واشترك في وضع السياسات نفسها التي انتقدها في هذا الكتاب بقسوة.

وقد خرج الكاتب بتوصيات من دراسته أهمها ما يلي:

- وجوب فتح الباب أمام الآراء المغايرة

في الصفوف الأولى، وأعطيت لهم حرية الاختيار المحدود في الصفوف العليا، إلا أنه تبين لهم أنه كلما أعطيت الفرصة للفتيات لاختيار ما يربغن في دراسته من مواد كلما كان توجههن أكبر للمواد «الأنثوية» التقليدية، مثل علم الاجتماع، والتاريخ، في حين لا تقع المواد «الذكورية» في حيز اختيارهن مما أوقع السياسات التعليمية في حيرة وورطة، ودفعها هذا لعمل مزيد من السياسات التعليمية باسم المساواة وحقوق الإنسان في محاولة لدفع الفتيات لتغيير اتجاههن في اختيار المجالات التعليمية «الأنثوية»..

والآن وبعد أربعين عاماً من فرض السياسات التعليمية الموجهة من قبل الحركة النسوية، وقع الكثير من النساء في فخ وظائف مملة بدخل منخفض، لا تشكل بالنسبة لهن أي مجال للمتعنة أو السعادة، بالإضافة إلى أن عدداً كبيراً منهن وجدن أنفسهن عازبات دون أطفال وفي حاجة شديدة لإشباع غريزة الأمومة والاستقرار الأسري بالزواج، واستطاع البعض تكوين أسر، تفاوتت نسبة النجاح فيها، إلا أن ما نستطيع توكيده هو أن الكثير من أطفال النساء العاملات أهملوا بتركهم دون تربية أو مراقبة لانشغال أمهاتهم بالوظائف، وانصراف النسبة الأكبر من الرجال عن رعايتهم، مما أدى إلى اكتساب الأطفال ممارسات غير أخلاقية.

ولا شك أن أي مراقب حتى غير المهتم، يستطيع أن يلاحظ الفرق على المجتمع السعودي في السنوات العشر الماضية على صعيد تحولاته الفكرية، ولكوني امرأة فقد أحزنني أن هذا التدهور السريع في اتجاه تفكك الأسرة وسيادة فكرة عمل المرأة على حساب الأسرة والمجتمع، فهناك الكثير من الفتيات السعوديات اللاتي تتخرجن من الجامعات وتلتحقن بسوق العمل كما يحدث في المجتمعات الغربية تماماً، ثم تقع هؤلاء الفتيات في صراع مع أقلمة طبيعتهن الأنثوية في اتجاه النزعات العدوانية مع الرجل في ساحة

والبديلة للسياسات الحالية.

- لا ينبغي القلق من الاتجاهات المتباينة لدى الأولاد والفتيات في اختيارهم لمواد الرياضيات والعلوم وما شابهها، إذ إن هذا يعود إلى الفروق الطبيعية بينهم.

- لا ينبغي أن تفرض المؤسسات التعليمية الحياد في قضية النوع الاجتماعي، «الجندر».

- ينبغي أن تبنى السياسات التعليمية في الفروق بين الجندر على الابتكار والإبداع، وليس

بناء على «فرضيات» مسبقة قد لا تكون صحيحة.
- يجب الاقرار بأن للأولاد والبنات أولويات في حياتهم، ولا ينبغي الضغط عليهم في اختياراتهم الدراسية لتوجهات معينة.

أخيراً من الأهمية الإشارة إلى أن النساء اللاتي يتمتعن بمناصب حكومية وأكاديمية وإعلامية واللاتي يدعين أنهن يمثلن نساء المجتمع، ليسوا في الحقيقة كذلك، بل نستطيع أن نقول إنهن الاستثناءات من القاعدة العامة في المجتمع، ومن ثم فعلى صانعي السياسات التعليمية إتاحة الفرصة لجميع النساء لاختيار ما يرغبن فيه دون ضغوط، لتلافي ما يحدث الآن من إجبار شريحة صغيرة على عبور طريق لا يرغبن فيه مما أدى إلى نتائج مشؤومة عليهن أولاً ثم على الأسرة والمجتمع.

وإني أدعو الجميع للقيام بدراسات عميقة ومحايدة لقضية السياسات التعليمية للمرأة في المجتمعات الغربية، والأزمات التي تمر بها أسرهن ومجتمعاتهن، وكذلك القيام بدراسات واعية لبرامج وطروحات الحركة النسائية الغربية، وأثار تلك المشاريع على الواقع، وفي المقابل برامج ومشروعات الحركات المناهضة لتلك الحركة قبل إجراء أي تغيير في السياسات التعليمية والقطاع التعليمي على وجه العموم.

إن هذه المشاكل التي تعاني منها المجتمعات الغربية لا تكاد تذكر في المجتمعات الإسلامية، ومن الأمور التي تثير الانتباه، أن تبدأ الدول الغربية في التخلي عن تجارب فشلت فيها في الوقت الذي تستورد الدول الإسلامية هذه التجارب الفاشلة لتطبيقها في مجتمعاتها.

ينبغي أن نعي درس تجربة الإصلاحات التعليمية التي قامت في الغرب جيداً، قبل أن نقرر إجراء تغييرات في سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية، وأن ندرك أبعاد هذه التغييرات، وتأثيرها السلبي الكبير على الأسرة والمجتمع السعودي على المستويين القريب والبعيد ■

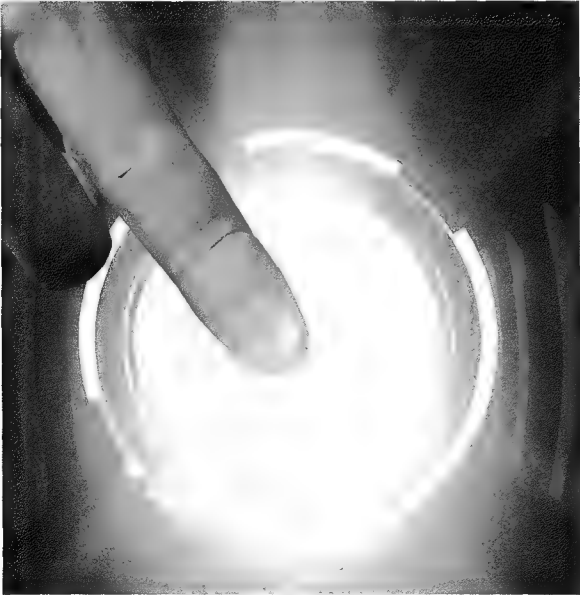


النساء وقعت في فخ!

خبراء الاتحاد الأوروبي يسألون :

ما الذي يجعل المدارس جيدة ؟

المصدر : التقرير حول جودة التعليم في المدارس الصادر عن الاتحاد الأوروبي (2007)
 17/07/2007



♦ برنامج التعليم المدرسي «كومينيوس»

المشروعات التعليمية الأوروبية (EEP) التي تشجع المدارس على المشاركة في الأنشطة المتعددة في المدارس عبر أوروبا والتي تعزز الإحساس لدى الطلاب بأنهم من العناصر الهامة للفكر والثقافة والاقتصاد الأوروبي، كما أنه يرتقي ويزيد من تعارف المشاركين. البرنامج يتطلب تركيزاً على الجوانب الثقافية والعلمية والتكنولوجية، والوسائل والاتصالات مع تأكيد المساواة في توفير الفرص للبنات والأولاد على حد سواء.

الأنشطة التعليمية التي يجب أن تناقش وتعدد من قبل جميع المدارس المشاركة عليها أن تأخذ في اعتبارها عدداً من المعايير، حيث إنها يجب أن تراعي التكامل مع الأنشطة الاعتيادية للمدرسة.

- أن تكون متوافقة مع المنهج المدرسي.
- أن تضم مجموعة فصلية واحدة أو أكثر.
- أن تضم قطاعاً عريضاً من المدارس ما أمكن.
- تشجيع تعدد الأنظمة وتجاوز الحدود المكانية في تنطية موضوعات الأنشطة.

- تضمين العمل بروح الفريق الواحد.
- في ضوء مفهوم «أوروبا المعرفة» فإن أهداف البرامج التعليمية توضح الاستراتيجية المدة لتكوين مجتمع تعليم يتلاءم مع التحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.
- مضامين الأهداف تقود إلى تثيرات جوهرية في الهيكل والمحتوى والعمليات للتعليم والتدريب.
- فيما يتعلق بالهيكل فمن المتوقع أن المعاهد سوف تتعاون من خلال الشبكات الوطنية والدولية.
- وبالنسبة للمحتوى فإنه من المؤكد تقديم عمل محدد كطريقة كافية لحل المشكلة.

أما العمليات فإنها سوف تعتمد على الفهم الحديث للعلاقات بين المعلم والطالب، والأساليب التقليدية للتدريس والتعليم سوف تستبدل بفريق العمل، استبدالاً تاماً بما في ذلك المسؤوليات والاهتمامات.

الجودة في التعليم الذي هو الهدف الكلي للوكالة الأوروبية للسياسات التعليمية سوف يتم تقييمها اعتماداً على السؤال الذي مفاده: إلى أي حد يسهم التعليم في زيادة معرفة ومهارة الأفراد، وكذلك في التطوير المؤسسي الضروري لمواجهة تحديات

هذا البرنامج أحد البرامج المتفرعة من برنامج السقراطيات «٢»، وبرنامج «كومينيوس» الذي سمي نسبة للعالم التشيكي جان أموس كومينيوس (١٥٩٢-١٦٧١م) الذي ذكر أن التعليم هو الطريقة الوحيدة لإنجاز ما يحقق الأفضل للحياة البشرية، والوكالة الأوروبية تقديرًا لجهودهم في سبيل حقوق الإنسان وتحقيق الوحدة بين الشعوب، اختارت اسمه ليكون السلام عنوان هذا البرنامج الذي يهدف إلى تحقيق تعاون المدارس لمن هم في أوروبا. أهمية هذه البرامج لا تتبع فقط من حقيقة أن ٦٩ مليون شاب وشابة في أوروبا (بينهم ٣٥ مليوناً في المرحلة الثانوية) يدرسون في ٢٢٠ ألف مدرسة يعلمهم ٤ ملايين معلم، ولكن كومينيوس أيضاً يمثل ابتكاراً كبيراً كونه يمتلك مضامين مباشرة تشمل المدارس والمعلمين والطلاب ومديري المدارس وأولياء أمور الطلاب ومديري التعليم.

الأهداف العامة لبرنامج كومينيوس

صيغت هذه الأهداف لتعزز من جودة تعليم المدارس وترتقي بالمجتمع الأوروبي لأبعاد أقوى في العملية التعليمية. في جوانبه العملية يهدف البرنامج إلى:

- ١- تقوية الهوية للمواطن الأوروبي.
 - ٢- الرفع من مستوى تعليم ثقافات الدول الأوروبية داخل مدارس المجتمع الأوروبي.
 - ٣- دعم التطوير المتخصص للمعلمين.
- ولو عدنا للهدف الأول لوجدنا أنه يتماشى مع

■ الجودة في التعليم الذي هو الهدف الكلي للوكالة الأوروبية للسياسات التعليمية سوف يتم تقييمها اعتماداً على السؤال الذي مفاده: إلى أي حد يسهم التعليم في زيادة معرفة ومهارة الأفراد، وكذلك في التطوير المؤسسي الضروري لمواجهة تحديات مجتمع المعرفة ■

لواجهة تحديدات استقلالية المدارس التي نتجت عن موجة الحرية التي ظهرت هذه الأيام في كل أنحاء أوروبا. المدارس النمساوية تضطلع بوظائف إدارية أكثر، وهذا يتطلب تغييرات تنظيمية كمنصر أساسي لتطوير المدارس. الجودة في المدارس مفهوم يوضح «برنامج المدرسة» الذي يلخص أهدافها، مثلها مثل الوسائل التي تستخدمها من خلال معايير محددة. ولتحليل حالة فن الجودة في تعليم المدارس، اقترح واضعو الخطوط العريضة لهذه الفكرة خمسة أبعاد على جانب كبير من الأهمية:

المعرفة.

تتنوع طرق قياس الجودة في التعليم، الجدير بالذكر أن فكرة الجودة في التعليم المدرسي انتشرت في السنوات الأخيرة في كافة أنحاء أوروبا. الطرق التي سوف نقدمها بإيجاز هي أمثلة إبداعية لأنها لم توجد فقط لفعالية البحث عن إنجاز الطلاب في المدارس، ولكن لتدعم الفهم الشامل لجودة التعليم في المدارس. الأدوات طورت حديثاً ليس من أجل التقويم الخارجي ولكن لتوفير إدارة تساعد المدارس على البدء في الممارسات اليومية التي من شأنها تحسين جودتها.

مبادرة وزارة التربية النمساوية تدعم المدارس

- التدريس والتعليم:

هذا المعيار يأخذ الأثر التعليمي كقرض أساسي للدراسة، والجودة تعتمد على مضامين المنهج، الترابط المعرفي واحترام الطلاب كأشخاص مستقلين، والدعم الفردي والمساهمة في عدد من الاتجاهات المتعلقة والمهارات مثل روح المبادرة، مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الاجتماعية.

الأفراد، المناخ الاجتماعي، طرق حل المشكلات، عبارة عن مؤشرات على الجودة مثلها مثل الغرف والوسائل التعليمية والأنشطة الإضافية.

المدارس الجيدة تعتمد على مشاركة أولياء الأمور والطلاب في الحياة المدرسية. التواصل والتعاون هو طابع العلاقات بين هيئة العمل بالمدرسة وبين الطلاب وأولياء الأمور.

تنظيم الإدارة، القيادة ترفع من مستوى المدرسة.
توزيع العمل والمعلومات وعمليات صنع القرار أيضاً
مؤشرات إيجابية.

هو البعد الذي يختص بإكمال المهام والتعاون بين أعضاء فريق العمل المدرسي وتطوير المنهج والتطوير التصنيفي للعاملين في المدرسة.

الاستطلاعي)، «pilot project»:

إدراكاً لأهمية المدرسة في جودة التعليم المدرسي
فان الوكالة الأوروبية تبنت (المشروع الاستطلاعي)
pilot project، عام ١٩٩٧م، مشاركون في هذا

فيها.

- المدرسة والمنزل:

جودة العلاقة بين المدرسة والمنزل من سمات

المدارس الجيدة.

- المدرسة والمجتمع:

العلاقة بين المدرسة والمجتمع تعد إحدى الدلائل

التي تؤخذ بعين الاعتبار عند الحكم على المدرسة من

حيث الجودة.

- المدرسة والعمل:

أخيراً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار علاقة

المدرسة بمتطلبات سوق العمل عند تقييم مستوى

الجودة فيها.

- تأكيد الجودة:

كل الطرق التي تم ذكرها صممت كأداة للتقييم،

وعلى وجه الخصوص التقييم الذاتي الذي يعكس

مستوى الجودة ويساهم في بناء استراتيجيات تؤكد

المشروع ١٠١ مدرسة من ٨٨ دولة، ليس فقط مقارنة لمعدلات الإنجاز لدى الطلاب، ولكن أيضاً لأعلام السياسات وتطوير الممارسات. فريق الخبراء في الدول الأوروبية وضع خطة تتكون من ١٢ لائحة تهدف إلى إيجاد إجابات للسؤال «ما الذي يجعل المدارس جيدة؟»

- الانجاز العلمي:

كونه أحد الأغراض المركزية للمدرسة، ولكن يجب أن لا يفهم على أنه النتيجة النهائية للطلاب داخل المدرسة، لكنه أحد المؤشرات التي توضح جودة عمل المدرسة.

- تطوير الأفراد والمجتمع:

يؤخذ في عين الاعتبار هنا المساهمة المشهودة للمدرسة في تطوير الأفراد فيما يتعلق بالاتجاهات، والقيم والمهارات التي اكتسبها داخل المدرسة.

- نهاية التلاميذ:

ويقصد بذلك أين ذهب التلاميذ بعد تخرجهم من المدرسة وماذا يفعلون الآن؟

- الوقت كمصدر من مصادر التعليم:

جودة المدرسة تعتمد أيضاً على الاستغلال الجيد للوقت داخل الفصل وخارجه.

- جودة التعليم والتدريب:

بالرغم من أن جودة التدريس ترتبط بالمهام الواضحة، وفعالية المعلم إلا أنها لا تضمن أن يكون التعليم فعالاً، والتعليم نفسه يعتمد على تنظيم المهام واستيعاب فكرة جودة التعليم.

- دعم صمويات التعليم:

المدارس الجيدة تتعرف على الصعوبات التي تعيق عملية التعليم وتستجيب لحاجات الطلاب.

- المدرسة كمكان للتعلم:

جودة المدرسة تعتمد أيضاً على الاتصال والتنظيم الفعال لطرق إدارة التعلم.

- المدرسة كمكان اجتماعي:

حيث إن نجاح المتعلمين متعلق بالمناخ الاجتماعي فإن الحياة الاجتماعية داخل المدرسة يجب أن تؤخذ كمؤشر من مؤشرات جودة التعليم.

- المدرسة كمكان مهني:

هذا المعيار يعود لكون المدرسة مؤسسة تعليمية تدار بطريقة مهنية وتدعم التطوير المهني للعاملين



مبادئها. في الماضي كانت مراقبة الجودة في المدارس مسؤولية يقوم بها موظفون خارجيون من الجهات المسؤولة عن التعليم في الدولة. أما تقييم الجودة في الوقت الحاضر فهو يؤكد التوازن بين عملية التقييم الخارجي والداخلي لجودة التعليم داخل المدرسة. وكنتيجة لهذا المشروع الاستطلاعي حول تقييم الجودة في تعليم المدارس تمت التوصية والدعوة لتقوية التعليم الذاتي كوسيلة لتطوير المدرسة، ١٠١ مدرسة طورت أدوات التقييم الذاتي لديها، وهذا يعكس أن إدراكها لقضايا الجودة في المدارس أصبح له أثر إيجابي على الجودة في التعليم ككل، أيضاً اتجاه الجودة في المدرسة (Q.I.S) المعتمد عند الخمسة الأبعاد المذكورة آنفاً يعد بمستقبل مشرق من حيث تأثيره على ظهور أدوات التقييم الذاتي داخل المدرسة، وهذا من شأنه تطوير برنامج المدرسة التعليمي.

تأكيد الجودة في مشاركات المدارس الدولية: التمازج الدولي بين المدارس يعتبر ميزة جديدة في التعليم الحديث، في الماضي كان معلمو اللغات الأجنبية يقدمون ثقافات وأساليب حياة البلاد الأخرى للطلاب، ويقومون بتنظيم زيارات للبلاد الأخرى بهدف ممارسة مهارات اللغات الأجنبية التي يدرسونها لطلابهم.

وفي إطار عمل المجلس الأوروبي تم إيجاد شبكة عمل لربط المدارس وتغيير الأسلوب الماضي، لذلك أصبحت المشاركة الدولية بين المدارس الأوروبية أكثر إيجابية خلال السنوات العشر الأخيرة.

✦ تقرير المؤتمر:

فكرة الجودة في المشاريع التعليمية الأوروبية حاولت الرفع من مستوى تكافؤ التعاون الدولي في الممارسات اليومية لمدارس الدول الأوروبية. نشرت تعليم الثقافات المختلفة ومواد التدريس ومقررات التدريب أثناء الخدمة تقدمها فقط الوزارات الوطنية للدول بالتعاون مع المؤسسات التربوية. ومنذ إعلان برنامج السقراطيات عام ١٩٩٥م أخذت المشاركات بين المدارس الأوروبية تزداد شيئاً فشيئاً.

وليس المقصود بمشاركة الطلاب الأوروبيين هو كثرة السفر بين تلك الدول ولكن تطبيق ما أوصى به الخبراء الأوروبيون بأن كل طالب بالمرحلة

ليست المقصود بمشاركة الطلاب الأوروبيين هو كثرة السفر بين تلك الدول ولكن تطبيق ما أوصى به الخبراء الأوروبيون بأن كل طالب بالمرحلة الثانوية فقط يجب أن يسافر لأحدى الدول الأوروبية الأعضاء في المجلس

الثانوية فقط يجب أن يسافر لأحدى الدول الأوروبية الأعضاء في المجلس. الهدف الرئيسي في هذه الأيام يتجه نحو التعاون المهني بين المدارس كمؤسسات تربوية مدعومة بمفهوم «أوروبا المعرفة» من خلال المشاركة في البرامج التربوية الأوروبية التي هي جزء مكمل للبرامج التعليمية داخل المدرسة. أخيراً وبما أن المشاريع التربوية الأوروبية (EEP) لن ترى باعتبارها أنشطة لا منهجية، فإنها لابد أن تخضع لنفس إجراءات التقييم مثل أي نشاط آخر داخل المدرسة. منسقو المشروع يركزون على أهمية المشاريع التعليمية الأوروبية، وضرورة تضمينها المنهج ووضع المسوغات والمصطلحات اللازمة لتنفيذها فعلياً في المدارس. وفي ضوء التطورات الأخيرة، التأكيد على الجودة - وأحد وسائل اختبار التحسن فيها هو التقييم الذاتي، ويمكن للمدارس استخدام كثير من الوسائل الداخلية لتأكيد الجودة في برامجها.

السموأل للمشروعات التعليمية الأوروبية (EEP) سوف لن يكون هل الطلاب يستنون مهارات اللغات الأجنبية؟ بل بأي الطرق تساهم المشروعات التعليمية الأوروبية في حل المشكلات النظامية الداخلية؟

هل تدعم المشروعات الأوروبية «EEP» طرق التعاون بين المعلمين والطلاب؟

ما الذي يجعل المدارس جيدة؟

يتخذ كمثال جيد في تطوير برامج المدارس الأوروبية. في مقدمة هذا الإعلان، هناك دعوة للمدارس لتتخذ أسلوب العمل الإبداعي، وتهيئ نفسها لتصبح مدارس أوروبا في المستوى الأعلى من الجودة. الفكرة الأساسية تقوم على الاستجابة لمتطلبات «مجتمع المعرفة» في أوروبا المتحدة، وذلك عن طريق إيجاد كفاءة التوافق الثقافي، الكفاءة اللغوية، وكفاءة التوحد في الاتجاه والتي تتخذ كمفاتيح لأبعاد الجودة في المدارس الأوروبية. «إعلان كولجن» يدعو المدارس لتعريف برامجها طبقاً لمواد الإعلان الذي يؤكد على مبادئ الجودة الآتية:

- التعليم متعدد اللغات.
- تعليم لغة الدولة.
- المشروعات التعليمية بمشاركة الدول الأجنبية.
- التوجه المعرفي.
- التوجه الأوروبي المهني.
- برنامج المدرسة.
- الشروط العامة.

وكمزيد من الخطوات فإن «إعلان كولجن» يقترح التعاون مع المدارس الأخرى من خلال الشبكة «شبكة العمل الأوروبية» لإنجاز المشروعات وتبادل الخبرات.

♦ الجودة في التعليم وتأمين الجودة في المشروعات التعليمية الأوروبية،

١- تعزيز الجودة عن طريق مشروع عمل: كلمة «مشروع» تستخدم على العموم لتصف إطار عمل مشترك بين المعلمين والطلاب تم وضعه اعتماداً على الحاجات الفردية والاجتماعية للأشخاص المشتركين فيه والتي تتوافق مع حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

الهدف الرئيسي هو تصفير الفجوة بين تعليم المدرسة وتعليم الحياة. فالتعليم يجب أن يزود الطلاب بالمعلومات والتطبيقات المهارية التي تمكنهم من المشاركة كأعضاء مسؤولين في مجتمع حديث وديمقراطي. ومشروع العمل يجب أن:

- يدعم التعاون ويساعد في تأسيس الهيكل التعاوني ناهيك عن التفاضل الشريف بين الطلاب.
- يهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات التي تتعلق بتطبيقات حياتهم اليومية.

هل المشروعات التعليمية الأوروبية «EEP» تفتح هيكل يمكن من خلالها للمدارس تطوير إدارتها من منظمات التعليم؟

بالطبع التأكيد على التقويم الذي تشترك فيه كافة عناصر المدرسة (المعلمون، الطلاب، إدارة المدرسة وأولياء الأمور)، لا يعني أن التقويم الخارجي من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم ليس ضرورياً. ما زالت هناك حاجة لإعلام العامة مبادئ الدراسة وما زالت هناك حاجة لمراقبة ما إذا كانت الميزانيات تستغل بشكل كاف.

ومع ذلك، وبما أن دور السلطات التعليمية سوف يتحول من «المراقبة والتحكم» إلى «الاستشارة والتدريب»، فإن الفهم المفترض للجودة في المشروعات المدرسية يمكن أن يتخذ كاتجاه في الخدمات التي تقدمها إدارة المدرسة.

♦ تأكيد الجودة في شبكة العمل «مدارس أوروبا»:

«إعلان كولجن» الذي اعد وعدل بدعم من المفوضية الأوروبية في يونيو عام ١٩٩٩م، يمكن أن



- يوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في التعليم.

- يحاول أن يبني ويستفيد من المهارات الفردية للطلاب.

- يربط المدرسة بالحياة العامة خارج أسوارها.

- يشجع الأنشطة التي تدعم العمل والمنهج المدرسي.

- يستعمل الدوافع لدى كل من المعلمين والطلاب.

- يساهم في التطوير المستمر للمؤسسات المدرسية.

مشروع العمل يعتمد على الفهم الجديد للعلاقة بين المعلمين والطلاب والتي تقوم ليس فقط على أساس أن المعلمين مسؤولين عن التخطيط للعملية التعليمية بشكل عام من حيث إنهم يعطون المدخلات النظرية، ويصححون الواجبات، ويقيمون الاختبارات ويضبطون الطلاب، وإنما المعلمون والطلاب شركاء في التعليم. وبالرغم من الحقيقة التي تقول بأن المعلمين - في كثير من الأحوال - يتفوقون على طلابهم في المعلومات التخصصية والمهارات المتعددة إلا إن العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين يجب أن يكون فيها كثير من المساواة ومشاعر الاحترام المتبادل.

ولا بد من تطوير الاستراتيجيات للحصول على نتائج جيدة أو حتى لإيجاد حلول للمشكلات، حيث إن من الضروري عبور الحدود التقليدية بين المعلمين والطلاب باستخدام مزايا اتجاهات انضباط السلوك التبادلي. على المستوى الدولي مشروع العمل طبق بشكل واسع طوال السنوات العشر الماضية. ونظراً لتنوع الأهداف التربوية التي تم صياغتها من خلال ربط المدارس وتبادل الأفكار بينها، فإن مشروع العمل طور ليحقق نجاحاً أكثر من الطرق التقليدية في التدريس: التعليم من أجل التسامح، فهم قيم الديمقراطية، الروح الجماعية واحترام الحقوق الأساسية للإنسان. تأكيد الحاجة إلى طريقة تسمح بالمشاركة العامة بين المعلمين والطلاب لدرجة عالية.

البرامج المدعومة من المجلس الأوروبي بشكل خاص تشجع المدارس على اتباع الاتجاه الشامل الذي يقدم الفرص للشباب لاكتساب المعرفة والمهارات التي ستكون لها فائدة عظيمة في المستقبل. لا داعي للقول إن استخدام اللغات الأجنبية يعد أكبر إنجازات المشروعات التعليمية الأوروبية، فالمعلمون والطلاب

مجبرون على استخدام دول المجلس الأوروبي لأسباب عملية حيث التعامل مع شركائهم ومناقشة موضوعات المشاريع المشتركة. وكتابة تقارير التقدم فيها، وفي حالة زيارتهم لزملائهم في هذه الدول يفضلون التحدث بلغة الدول التي يزورونها في مواقف حياتية حقيقية. إلى جانب ذلك كل العناصر التي تتطلب كثيراً من المهارات أو ما يسمى بـ«مفتاح الكفاءات» الضرورية لإدارة المشروعات:

التخطيط

التنظيم

الملاحظة أو المتابعة

التقرير

تقديم النتائج

وتقييم العمليات

٢- تأكيد الجودة عن طريق بحث الفعل وتطوير المدرسة:

بحث الفعل: اتجاه يتم فيه قيام صاحب أو صاحبة المهنة بفحص المواقف الجيدة في ممارساته أو ممارساتها للوصول إلى التغير نحو الجودة. يقول «جون إيليويت» عن بحث الفعل إنه: «دراسة موقف اجتماعي مع العمل على تحسين جودة الفعل داخل الموقف».

من خلال تطبيقه في إطار عمل المشروعات التعليمية الأوروبية فإن بحث الفعل يساعد على إعطاء صورة واضحة عن العمليات التعليمية. ويمكن أن يكون بمثابة تقييم مستمر من خلال التفاعل داخل غرفة الصف، مثله مثل التفاعل مع الشركاء خارج المدرسة وفي مجلس التعليم. إن استخدام أنواع متعددة من الطرق مثل (الملاحظات النقدية من الأصدقاء، أو مذكرة المشروع، الخ) يميز العلاقة بين المعلمين والطلاب أو بين المعلمين وزملائهم ويساعد على العمل بروح الفريق والدافعية للعمل والإحساس بالمسؤولية.

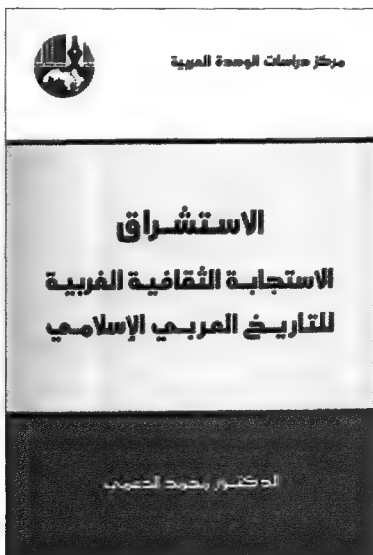
إن تضمين التعاون الدولي بين مدارس أوروبا، يمهّد إلى تغييرات جذرية في نظام التعليم في تلك المدارس. وبعبارة أخرى، يمكن أن تستفيد المدارس من التعاون الدولي لتعريف تعريف أدوار المعلمين والطلاب وإدارة المدرسة من خلال تعزيز التفاعل مع البيئات الخارجية وأولها أولياء الأمور. ■

ما الذي يجعل المدارس جيدة؟

الاستشراق

الاستجابة الثقافية الغربية للتاريخ العربي الإسلامي

عنوان الكتاب: الاستشراق
الاستجابة الثقافية الغربية
للتاريخ العربي الإسلامي
المؤلف: أ.د. محمد الدعيمي
الناشر: مركز دراسات الوحدة
العربية / بيروت: مارس ٢٠٠٦
عدد الصفحات: ٢٤٦



إذاً كان الاستشراق قد شهد اهتماماً متواصلاً مع تطور الثقافة العربية عقب ما يسمى بعصر النهضة أواسط القرن التاسع عشر في المشرق العربي الإسلامي. فإن سر هذا الاهتمام يرد إلى الحاجة الملحة لمعرفة طرائق تفكير العقل الغربي بالعرب والمسلمين، خاصة مع بدايات احتكاك عالمنا بالكتولونيات الأوروبية إثر تراجع سطوة الدولة العثمانية. بيد أن هذا البحث عن «المرايا» التي تعكس طرائق التناول الغربي للثقافة العربية الإسلامية. ماضياً وحاضراً. قد تحول إلى شيء من «الجمي» بعد نشر وتعرية كتاب الأستاذ إدوارد سعيد الموسوم بـ(الاستشراق)، وهو مؤلف نقدي يعتمد الخط الجدلي والأدوات الأكاديمية المناسبة لمباشرة آليات التفكير الغربي بالشرق. لذا أستقبل موضوع الاستشراق من قبل العقل العربي والمسلم المثقف بالكثير من الاهتمام الذي طفت آثاره على سطح وسائل الإعلام بأنواعها. زيادة على تبلورها في عدد من المؤلفات التي حاولت نقد الاستشراق. ونقد نقد الاستشراق بالطريقة التي اعتمدها إدوارد سعيد. وقد خصت مقدمة هذا الكتاب هذه الظاهرة الثقافية والإعلامية بالرصد والتحليل.

يستمكن عقولاً غربية وقتت في دائرة سحر التاريخ العربي الإسلامي وخصته بطرائق معالجة متنوعة تباً واستجابة لأساليب الاستقبال الغربي الشائعة للإسلام وللعرب، إضافة لتعديده الحاجات الثقافية والسياسية المحلية في الغرب التي دفعت بهؤلاء الكتاب لدراسة تاريخنا. لقد تم توظيف تاريخ «الأخر» العربي المسلم بأساليب متنوعة، منها:

- استعماله، مشوهاً ومحرّفاً، كأداة للتعبئة الجماهيرية عاطفياً وفكرياً، عبر قرون الاحتكاك بين العالمين الإسلامي والأوروبي، بعد الهبة الأولى للفتوحات الإسلامية التي شكلت تحدياً عسكرياً وفقهياً لأوروبا العصور الوسطى.

- توظيف قصة ظهور الإسلام والعبادات الإسلامية كأسلوب للبرهنة على أن معتقدات المسلمين لا تختلف كثيراً عن المعتقدات الروحية للتقليد الديني اليهودي/المسيحي الذي تحضنه أوروبا، الأمر الذي انطوى على التفكير بإمكانية «كسب» المسلمين للمسيحية بالجملة وبواسطة قنوات الحوار، بدلاً من قنوات الحرب، بادعاء أن العقل الغربي أكثر قدرة على الحوار والإقناع من العقل الشرقي. هذا الرأي المشوب بالفاهيم الخاطئة كان وراء إطلاق فكرة «التبشير» المسيحي في العالم الإسلامي فيما بعد.

لذا يرنو هذا الكتاب إلى شيء من التخصص والتخصيص في جهد دراسة ونقد الاستشراق، بديلاً عن الخطوط العامة التي قدمها إدوارد سعيد وسواه من الكتاب العرب والمسلمين، نظراً للحاجة الماسة عند اقراء العرب إلى بحث تفصيلي يقرأ نصوص الاستشراق والخيال الاستشراقي على نحو التعديد من ناحية، ويلقي الضوء على آثار كبار مشككي الرأي العام الغربي في تقديم وتسويق صورة معينة لشرقنا العربي الإسلامي، من الناحية الثانية، خاصة بقدر تعلق الأمر بالأساليب الفكرية للتعامل مع التاريخ العربي الإسلامي الذي يعد مكوناً أساساً للشخصية العربية الإسلامية المعاصرة، وللحركات الفكرية والسياسية الفاعلة هنا.

وبطبيعة الحال، لا يمكن الإنماف بجميع خطوط وأنواع الصورة الغربية للحضارة العربية الإسلامية في كتاب واحد، الأمر الذي يضطر الباحث إلى استمكان أذكر الكتاب الغربيين وانتقاء أبرز الخطوط والنصوص لبؤرة هذا الكتاب، وهي الماضي العربي الإسلامي. ولأن الكتاب يعد تواصلاً لكتابين آخرين، الأول بعنوان (المتغير الغربي: الشرق، الاستشراق، أدب الصحراء/ بغداد: دار الشؤون الثقافية، ١٩٨٦)؛ والثاني بعنوان (Arabian Mirrors and Western Soothsayers/ نيويورك: بيتر لاتن، ٢٠٠٣)، فإنه

الأدوات الأكاديمية والوثائق العلمية الدقيقة. بل كذلك بسبب حاجة الذهنية الأوروبية للمقارنات والمقاربات مع «الآخر»، الآخر التاريخي (بمعنى المقارنة بماضي أوروبا الوسيط ذاته)، والآخر الأجنبي (بمعنى المقارنة بالحضارة العربية الإسلامية، أقرب جيران أوروبا جغرافياً).

ولكن على المرء الاعتراف بأن محاولات البحث عن مصادر علمية دقيقة عن الإسلام والعرب تعود في أصولها الأولى إلى سنين سابقة، متجسدة في ترجمة «سيل» Sale لأهم وثيقة إسلامية، القرآن الكريم. ولكن في الفترة التي شهدت الخروج عن الشكل الوسيط للمجتمعات الأوروبية وشهدت الاهتمام باللغات القومية (بديلاً عن اللاتينية)، استحال الاستشراق في أوروبا من جهد تخيلي أو افتراضي، مبتنى على التكهّنات وتوارث الأنماط السائدة، إلى جهد أكثر ميلاً للعلمية وللوقوف على المصادر الأصلية على نحو مباشر، وليس عبر التقارير التي كتبها الأوروبيون، الأمر الذي أفضى إلى إطلاق الاستشراق من حقل الخياليات إلى حقل علمية أو نصف علمية تستدعي الدراسة والرصد، البحث والاستقصاء.

هنا تبلورت دوافع ترجمة التواريخ الكلاسيكية العربية والإسلامية إلى اللغات الأوروبية، وهكذا تشعب الجهد الأوروبي إلى فروع للدراسات الاستشرافية، خاصة مع الثورة الصناعية وبدايات الحاجة للاتصال بالشرق على نحو مصلحي. لقد كانت يقظة فكرة بناء الإمبراطورية من أهم مسببات الحاجة إلى المعرفة، معرفة الشرق العربي الإسلامي، ماضيه وحاضره، شعوبه وتنوعاته. هذه هي المرة الأولى التي ظهر فيها المستشرق الأوروبي عبر إقليمنا على أشكال متنوعة، متنبئاً آثارياً أو مؤرخاً أو مترجماً لثقرات العربي الإسلامي أو كاتباً جزءاً، من بين أشكال أخرى. لذا كان ظهور هذا النوع من التخصص في الشؤون العربية الإسلامية من أهم عوامل تشجيع الارتحال إلى شرقنا لمحاولة سبر أغواره، ليس من خلال الحرف المكتوب والصفحة المطبوعة، ولكن من خلال المعاشة والارتماس بعياه العالم الشرقي على نحو مباشر. وإذا كانت ظاهرة تزايد الرحالة الغربيين من أهم معطيات عصر الثورة الصناعية، فإنها أفرزت كذلك نوعين من العاملين في الاستشراق، هما:

- استحضار شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم وصحبته رضي الله عنهم والعقائد الإسلامية كسلاح في الصراعات الطائفية والفريقية بين أتباع الكنائس في أوروبا، خاصة بعد ظهور حركة الإصلاح الديني وتكوين الكنيسة البروتستانتية على يد مارتن لوثر، الأمر الذي زاد من تراكم وكيل التشويهات للإسلام ولمادته الأصلية من العرب على سبيل تشكيل المقارنات والمقاربات مع الخصوم من أتباع الكنائس الأخرى.

- توظيف ذات المفاهيم الخاطئة والأفكار المنمطة كأسلوب لتكريس العواطف العدائية ضد المسلمين في الحقيقة التي شهدت ظهور الدولة العثمانية وتوسعها المبكر باتجاه أوروبا.

وإذا كانت هذه من أهم ملامح طرائق التعامل مع ماضي العرب والمسلمين في أوروبا القرون الوسطى والأزمة التي سبقت الثورة الصناعية. فإن للمرء أن يعيل شيئاً من اختلالاتها إلى غياب المعرفة وندرة المصادر التي استقى منها الكتاب والمؤرخون (وأغلبهم من رجال الدين) معلوماتهم حول تاريخ العرب وقصة الإسلام. زد على ذلك دوافع تشويهية أخرى تتصل بالأوضاع السياسية والاجتماعية في أوروبا العصر الوسيط، وهي الأوضاع التي ساعدت على فكرة مقاومة الفتوحات الإسلامية، باستذكار فتوح بلاد الشام وبقاء العرب في شبه جزيرة إيبيريا لحوالي ثمانية قرون، ناهيك عن حاجة المؤسستين الحكومية/الإقطاعية والدينية إلى «اختلاق» عدو خارجي لتعبئة العواطف العدائية باتجاهه، الأمر الذي تبلور بوضوح في الحملات الصليبية التي طالت فترات طويلة تخلصت أوروبا الإقطاعية خلالها من طاقات الجمهور عبر فتوات العواطف الدينية إلى الخارج. وقد كان الجهل بالإسلام وبسجاليه المعادية من أهم العوامل التي ساعدت على التعبئة واختلاق نوع من «فوبيا الإسلام»، أو الخوف من الإسلام والمسلمين، وهو الخوف المشحون بالتشويهات التي ترسبت في قعر العقل الأوروبي، ولم تزل آثاره ماثلة حتى اليوم، وهي تطفو على صفحات الإعلام والثقافة الشائعة عبر الدول الغربية من آن لآخر.

لقد دشنت عصور النهضة والاستنارة ومن ثم الثورة الصناعية طرائق جديدة في تناول الشرق العربي الإسلامي، ليس فقط بسبب ظهور ما يسمى بحركة «التاريخ الجديد» الموضوعي الذي يتطلب توظيف



نيومن يبدأ من الفرضية الأنثروبولوجية العنصرية بأن الترك هم من الأقوام الأدنى في سلم النوع البشري، وهي الفرضية التي يعتمدها الكاتب، ليس فقط لتبرير احتضان الأتراك للإسلام كدين يستجيب لطباشهم البدوية (كما يزعم)، بل كذلك لفرض التمييز فيما بينهم وبين العرب الذين يبدون له شعباً يمتلك «عمقاً فكرياً» يؤهله لبناء الجامعات ولرعاية الفكر والثقافة وفنون السلام بدلاً عن فتون الحرب. ينتهي نيومن إلى التوصية بسحق الدولة العثمانية، بل وإلى القضاء على العنصر الإثني التركي عن طريق قيام الإمبراطوريات الأوروبية بمعاملة الأتراك بنفس الطريقة التي تعامل بها المهاجرون الأوائل إلى أميركا مع الهنود الحمر، حسب خطه الشوفيني بالتفكير. بل إنه يوظف الحملات الصليبية كأداة لمهاجمة المسيحيين الشرقيين من ناحية، ولكيل اتهم بالأتراك، من الناحية الثانية، بسبب دورهم في مقاومة هذه الحملات التي يعدها نيومن حملات «كاثوليكية» برهنت على وحدة أوروبا تحت ظل بابا روما آنذاك. لذا فإن كتاب نيومن لا يخلو من الدعاية الطائفية للكنيسة الكاثوليكية، عاداً المسيحية هي الكاثوليكية فقط، وإن البروتستانتية إنما هي انحراف عن المسيحية الأصلية.

- المرتحلون أنفسهم، وهم الذين يكتبون التقارير.
- الأكاديميون الذين يجمعون تقارير الرحالة على سبيل التحليل والدراسة للخروج بتطبيقات وخلاصات فكرية.

بيد أن ظاهرة الارتحال إلى الشرق والانغمار بأعماقه كانت تبدو للجمهور الأوروبي عملية مثيرة بسبب الصعوبات والأخطار التي يواجهها الرحالة المغامر الذي يأخذ على عاتقه مهمة تعريف القارئ على عالم مختلف، عالم منفصل من الزمن ومن رقابة ذبذبة المكنة في المدينة الصناعية، الأمر الذي جعل من الشرق مهرباً ومألاً لأعين هؤلاء الذين وجدوا فيه مادة غنية وأرض خصبة بكر للتأمل ولابتكار الجديد من المواد والمواضيع المناسبة للكتابة وللتفكير. لذا لم يعد المشرق العربي الإسلامي هو «أرض الكتاب المقدس» Bible land فقط، بالنسبة للأوروبيين المتدينين، وإنما صار كذلك عالماً موازياً وبديلاً وأداة نقدية لمقارعة الاختلالات الاجتماعية والسياسية والدينية المحلية في أوروبا. هذا ما يفسر ذهاب الروائيين والشعراء، من غير المغامرين والباحثين عن الكنوز والآثار، إلى الشرق بحثاً عن التيقن ورسدًا لعالم مختلف، عالم برهن للعقل الأوروبي، لأول مرة، أن هناك حضارات شرقية أقدم من الحضارتين الإغريقية والرومانية، وهي حضارات وديان الأنهار العظيمة، الرافدين، النيل، السند.

وإذا كان الباب الأول من هذا الكتاب قد ركز على ما سبق الإشارة إليه من «أطر نظرية وتاريخية»، فإن الباب الثاني يركز على «التطبيقات» وعلى آثار تلك الأطر القديمة التي بقي العقل الأوروبي جيبساً لها. لذا فإن الفصل الثالث من الكتاب يستل من بين أهم كتاب العصر الفكتوري، الكاردينال نيومن Newman، زعيم حركة أوكسفورد وواحد من أهم منظري (فكرة الجامعة)، ليس بسبب دوره الثقالي والديني المهم، بل كذلك بسبب تجاوز أغلب دراسات نقد الاستشراق لواحد من أهم كتبه المنسية، (تصورات تاريخية: الترك وعلاقتهم بأوروبا). يأتي هذا الكتاب على خلفية حرب القرم ودخول الدولة العثمانية أنونها، كمحاولة تورخه «كاثوليكية» للترك ولدينهم. لذا فإن الكتاب يأتي استجابة لحالة طارئة، حالة أراد نيومن تأبطها لتوجيه النقد للحكومتين البريطانية والفرنسية بسبب سياسة عدم التدخل وتحاشي الارتطام بالأتراك. كتاب

أو معولة من قبل مؤسسات إمبراطورية، ولكنها كانت مفكرة حرة، بالرغم من أنها لم تتمكن من تحرير نفسها من مكيلات المفاهيم الخاطئة التي توارثتها حول «الحريم»، الأمر الذي يفسر محاولتها التيقن من صحة هذه المفاهيم دون محاولة الرجوع إلى المصادر الفكرية والفقهية النقية للإسلام. بل هي اعتمدت المعايينة المباشرة وحالات التردّي والتراجع التاريخي التي كانت مصر تعيشها وقتذاك على سبيل كيل التهم للإسلام في موضوع المرأة. وهكذا اختلطت الحقيقة التاريخية بالحقيقة المؤقتة الملموسة كي تدعم آراءها في الإسلام، وهي الآراء العاطفية المشحونة بالصفائين درجة تأملها نوعاً من العمادة أو التعميد الذي يغسل مصر بأكملها (عن طريق فيضان النيل) ليقتضي على هذا الشعب على طريق ولادة شعب جديد يعطي المرأة ما تستحق من التقدير والمساواة. إن هذا الفصل يعكس جانباً أساسياً من النقد الاستشراقي للإسلام وللتنظيمات الاجتماعية في الأقطار العربية، ملقياً الضوء على تواصل طرائق التفكير الغربي بالمرأة المسلمة منذ أقدم

إن الكاردينال نيومن، الذي يمثل الذهنية المتدنية المشوبة بالكثير من برائن الإنثية والطائفية، يختلف كثيراً عن الكاتبة «هاريت مارتو» Martineau. معاصرتها التي اشتهرت بتحررها من كوابح الالتزام الديني ويميلها القوي إلى الفلسفات الدنيوية الحديثة آنذاك، زيادة على اهتمامها بالمكر بالأنثوية وبقضية تحرير المرأة. مارتو تبتعد عن سواها من الكتاب البريطانيين الآخرين في أنها لم تعاین الشرق عبر التقارير التي كتبها المستشرقون، وإنما هي شدت الرجال شخصياً في رحلة طويلة إلى مصر وفلسطين وسوريا للكتب واحداً من أهم مؤلفات الاستشراق حقبة ذلك، (الحياة الشرقية، حاضراً وماضياً). ونظراً لطبيعة اهتمامها بالمرأة وبأوضاعها، فإن مارتو ارتكبت إلى تراث أوروبي قديم وعميق مستقى من فكرة الإساءة المفترضة للمرأة في العالم الإسلامي، وهي الإساءة المتطورة في مفهوم «الحريم» Harem الذي دخل اللغة الإنكليزية (لفظاً مستعاراً) ليكتسب هالة واسعة من المعاني السلبية التي تحط من قدر المرأة المسلمة كما هي مصورة في الثقافة الغربية، باعتبارها «مخلوقاً، حبساً في البيت وموضوعاً لاستثمار الرجل الأسمر واضطهاده».

لذا فإن الفصل الرابع يرصد هذه الأفكار الشائعة في الغرب حيال موقع المرأة في الإسلام، ككيثونة حسية تقع في «سراي» الأغنياء والمتنفذين المغمرين بتعدد الزوجات. هذه المفاهيم المسيقة تجد صداها في كتاب مارتو أعلاه، خاصة أنها تبحث أوضاع المرأة المسلمة في مصر، كطريقة للبرهنة على صدق هذه الأفكار المتوارثة. لذا ترصد الكاتبة حال المرأة في فترة تاريخية كانت قد شهدت تكوص الأحوال الاجتماعية بمصر، كما أنها تدعم آراءها في المرأة المسلمة من خلال زيارة لأحد أجنحة زوجات «الباشا» في القاهرة، على سبيل البرهنة على وجود بون هائل بين شعبين مصريين مختلفين تماماً، هما:

- الفراغة القدماء الذين بنوا حضارة عظيمة بسبب احترامهم المرأة ومساواتها بالرجل.
- المصريون المعاصرون الذين تشاهدهم والذين تراجعوا في السلم الثقافي والحضاري إلى أدنى المراتب، بسبب اعتناقهم الإسلام وحطهم من قدر المرأة، حسب زعمها. هاريت مارتو لم تكن مدفوعة بأهداف سياسية



العصور، مستشرقاً ما يحدث اليوم من نقد غربي واضح المعالم لأوضاع النساء في العالم الإسلامي. لذا فإن كتاب مارتو (وهو من الوثائق الفكرية المنسية كذلك) يعد محطة غاية في الأهمية من ناحية التوصيل بين المفاهيم الأوروبية في القرون الوسطى، وبين مكافئاتها من مفاهيم في العصر الحديث.

وإذا كانت آراء مارتو حول المرأة المسلمة مبتدأة على الملاحظة المباشرة وليس على دراسة الفكر والفقه الإسلامي، فإن آراء ريتشارد بيرتن Burton، الذي قضى أكثر من ربع قرن في ترجمة (ألف ليلة وليلة) إنما تدعي المعرفة بالإسلام وبعقائده، بتقاليد وقصته التاريخية. لذا يعد مؤلفه المهم (المقالة الختامية) الذي أنهى به ترجمة (الليالي العربية) مدخلاً مهماً آخر لتناول أوضاع النساء في العالم الإسلامي، باعتبارها أوضاعاً أفضل بكثير من حال المرأة المتدنية في أوروبا، حيث يعتبر عدم الاستحمام والرهبة (كما يقول) من شروط التدين الحقيقي. إن الطريق التي سلكها بيرتن تختلف تماماً عن الطريقين اللذين سلكهما كل من نيومن ومارتو، ذلك أنه قد استجاب للانبهار والعشق الأوروبي لكتاب (ألف ليلة وليلة)، عاداً إياه وثيقة اجتماعية أفضل بكثير من الوثائق الأخرى، باعتباره «بانوراما متكاملة للحياة العربية الإسلامية في عصرها الذهبي. هذا التمايز في المدخل هو الذي مكّن بيرتن من تحقيق عدد من الأهداف «الاستشرافية»، ومن أهمها نقده للمجتمع وللكنيسة في أوروبا.

لم يكن بيرتن متديناً قط، بل هو كان أكثر ميلاً لعدم التدين، الأمر الذي أتاح له عملية استمكان فضائل الدين الإسلامي، ليس من أجل توجيهه كأفضل نظام ديني وروحي، وإنما من أجل نقد المسيحية الأوروبية من خلال الإسلام والبرهنة على تفوق الأخير. ولكن في نهاية المطاف، يرنو بيرتن إلى وضع الإسلام، سوية مع الأنظمة الدينية الشائعة في أوروبا عصره، كاليهودية والمسيحية، في سلة واحدة يراد منها مهاجمة جميع الديانات، لذا فإن تفضيل بيرتن للإسلام على سواه من الأديان لا يعني قط عدم استمكان النقاد والشرقات التي يمكن توظيفها لنقد الإسلام، نظاماً اجتماعياً ومنطقات فكرية وفقهية، الأمر الذي يبرر هجماته على «الخرافات» التي حكمت حول حياة النبي محمد صلى الله عليه وسلم وعلى الانحرافات التي فرضت

على أصول الدين الإسلامي في التطبيقات الحياتية عبر العصور التالية لصدر الإسلام.

إن بيرتن يرد ظهور العصر الذهبي للحضارة العربية الإسلامية في العهد العباسي، الذي شهد تأليف (ألف ليلة وليلة)، إلى اختلاط العرب بالأقوام الأعجمية وإلى ظهور تأثيرات إغريقية وفارسية وهندية وأجنبية أخرى على العقائد الفقهية الأولى للإسلام. لذا يتحدث بيرتن، لأول مرة، عن أنواع من الإسلام، كـ«الإسلام الميكرو» والإسلام الوسيط» وسواهما من الأنواع المبتدأة على افتراضاته. كما أنه يرد بروز المدارس الفقهية والتيارات الحزبية والطائفية داخل الإسلام، إلى حيوية العقل العربي والمسلم في ذلك العصر الذهبي، زيادة على استجابة عقائد المسلمين إلى التأثيرات الأجنبية التي ضمت إلى الإسلام عبر تحول بغداد العباسية إلى مدينة كونية من نوع «الكوزموبوليتان»، مثل لندن ونيويورك اليوم.

هذا المدخل العلماني، المتحرر من الطائفية، للتاريخ العربي الإسلامي، هو الذي أهّله لترجمة حياة (الليالي العربية) إلى مجموعة كبيرة من تعابير التقدير والاحترام نظراً لتقدم الحضارة العربية الإسلامية في القرون الوسطى، وبسبب منجزاتها العظيمة التي يقف بيرتن مبهوراً أمامها درجة إحالتها إلى نقد ملتبس للحضارة الأوروبية في عصره. بيرتن يتحدث عن بغداد بوصفها عاصمة للشقايات المتنوعة، عاداً هذه المدينة مؤشراً على حيوية ما أسماه «الإسلام الوسيط». بيد أن الأهم من جميع هذه المسائل التي يناقشها بيرتن يبرز البعد الفردي المخفي على نحو فوق نصي، البعد الذي يرنو إلى إبراز الذات وقدرات التشبث الفردي على استكشاف عالم آخر نيابة عن القارئ الأوروبي، لذا يندرج مؤلف بيرتن ضمن هذه الدوافع والإرهاصات الفردية لتقديم «الأناء المنقرد أمام جمهور القراء الغربيين، ليس فقط من خلال التمكن من اللغة العربية لترجمة واحد من أهم نتاجاتها الفولكلورية، ولكن من خلال الإنماء بالإسلام وعقائده، وبالعرب وطبائعهم، زيادة على التعبير عن المعرفة بسواهم من الأقوام المسلمة، كالفرس والترك والهنود. وقد استثمر بيرتن هذه الإرهاصات لمخاطبة بناء الإمبراطورية آنذاك كي يريهم أن «إمبراطورية الفكر» والثقافة لا تقل أهمية عن إمبراطورية الضم والاحتلال. وهو بذلك يبلور مقولة

أن «المعرفة تعني القوة»، وأن امتلاكها يساعد على فرض الهيمنة والوصاية.

لذا يتجاوز كتاب (الليالي العربية)، الذي ترجمه بيرتن بإبداع، كونه وثيقة اجتماعية، كي يبدو وكأنه تصوير دقيق لآليات التفكير الشرقي، العربي الإسلامي على نحو خاص.

يتناول الباب الثالث من الكتاب الاستشراق الأمريكي بفصل عام يتتبع بواكيره وتبرعاته التالية، إضافة إلى إلقائه الضوء على عدد من منطلقاته الفكرية، دوافعه وإرماصاته.

إن الحديث عن الاستشراق الأمريكي غالباً ما يرادف الاستشراق الحديث، ليس لأن الاستشراق الأوروبي قد لفظ أنفاسه الأخيرة، ولكن بسبب بروز وتفوق الاهتمام الأمريكي بالشرق عامة، وبالشرق العربي الإسلامي خاصة، تبعاً لمعطيات التقدم المادي ولتصاعد مؤشرات المصالح الأمريكية في إقليم الشرق الأوسط عبر الحرب الباردة، وما تلاها من تطورات جعلت من الولايات المتحدة الأمريكية القطب الواحد الأكثر تأثيراً في الساحة الدولية. ويمكن كذلك رد الاهتمام الأمريكي بالشرق العربي الإسلامي إلى تحالف الولايات المتحدة مع إسرائيل وإلى تبلور الحاجة لمعرفة شعوب الشرق الأوسط المحيطة بها، زيادة على الاهتمامات الاقتصادية التي تركز على البترول.

بيد أن هذا لا يعني غض النظر عن أصول الاهتمام الأمريكي بالشرق عامة، خاصة أنه قد عبر، كاتجاه عام، عن نوع من «التمرد» على جذوره وأطره الأوروبية التي استعارها جاهزة مع هجرة الأقوام الأوروبية الأولى إلى «العالم الجديد». لقد دأب العقل الأمريكي على بلورة نوع من التمرد والاستقلالية عن الجذور الأوروبية في جميع المجالات، ومنها الاستشراق، أو طرائق تناول تراث العالم القديم معاكساً للعالم الجديد.

لقد بدأ الاستشراق الأمريكي، قبل تبلور مصالحي الولايات المتحدة عبر المحيطات والبحار، وكأنه نوع من الهواية أو شذرات من الاهتمامات الخيالية غير المنظمة التي اضطلع بها الأفراد، خاصة من الشعراء والكتاب الخياليين. بيد أن تأسيس أول جمعية متخصصة في موضوعات الشرق الأوسط في القرن التاسع عشر يعد نقطة البداية لنوع من الاستشراق المنظم والمتسق، حيث اضطلعت الكنيسة به أولاً، ثم تبعتها الجامعة عن طريق

إسهامات عدد من الأساتذة الأكاديميين البارزين. لذا اختلط الدافع التبشيري مع الدافع العلمي المعرفي لتكوين منابع الاستشراق الأمريكي الأصلية، زيادة على ملاحظة تطور الاهتمام بالحفاظ على تجارة أميركا عبر البحر المتوسط، ذلك الاهتمام الذي أدى في وقت مبكر للاضطرار إلى حماية البواخر الأميركية من «القرصنة» الذين كانوا يشتون هجمات عليها انطلاقاً من السواحل الشمالية لإفريقيا. لذا ظهرت المباحثات الأميركية مع حكام بلدان شمال إفريقيا وإماراتها، وهي من البدايات الأولى لتطور الوعي الأميركي بالشرق العربي الإسلامي.

لقد أخذت فكرة «العالم الجديد» بالنمو والتطور في قعر العقل الأمريكي كي تمنحه شيئاً عالياً من الثقة بالنفس وبالتفوق على العالم القديم، الأمر الذي تبلور في الطريقة الاستعراضية، نصف الدونية، التي تعامل بها العقل الأمريكي مع أديان العالم القديم عبر ما يسمى بهيرلان الأديان، الذي عقد في شيكاغو، على هامش معرض تجاري عالمي. وهي ظاهرة تمكس هذا الشعور الوسواسي بالفوقية، حيث يباشر «المستهلك» الأمريكي أديان العالم القديم، وبضمنها الإسلام، وكأنها سلع يمكن الاطلاع عليها. وقد كان الإسلام عصياً على هذا البرلمان، خلاص بعد أن رفض السلطان العثماني آنذاك إبتحات عالم مسلم لتمثيل الإسلام. ولكن الإسلام قد تم تمثيله من قبل رجل أمريكي اعتنق هذا الدين وسمي به محمد ويب، Webb. وهو الرجل المسؤول عن إصدار أول مجلة تهتم بالشؤون الإسلامية في التاريخ الأمريكي. ولا يقل أهمية عن هذا هو ارتحال رجال الثقافة والأدب المبكرين إلى الشرق الأوسط، حيث ظهرت بعض المؤثرات الإسلامية على كتاباتهم، كما كانت عليه الحال مع «ملفلر» Melville و«توين» Twain. لقد كانت العناية الأميركية المبكرة بالعالم الإسلامي أشبه ما تكون بالعناية بكوكب آخر، كوكب مختلف، ناء، غريب.

ولكن هذا الاهتمام قد تجاوز هذه الحدود بعد الحرب العالمية الثانية واثراً تطور التطلعات الأميركية إلى الشرق، الشرق الأقصى Oceania أولاً، ثم الشرق الأدنى (الأوسط) Orienda ثانياً. وقد كان لاكتشاف منابع النفط الفزيرة في إقليمنا، ولظهور إسرائيل أهمية بالغة في تصاعد الاهتمام الأميركي



إغراء تتبع ظهور الإسلام في جزيرة العرب وامتداده عبر الفتوحات حتى عبور مضيق جبل طارق.

لذا فإن الفصل السابع من الكتاب يرصد بالدراسة والتحليل واحداً من أهم التواريخ الأميركية للعرب والإسلام، وهو كتاب إرفنج (محمد وخلفاؤه)، حيث يعد هذا الكتاب واحداً من أوائل التواريخ الغربية إنصافاً للإسلام، نابذاً كَيْل التهم المتعمية ومحاولاً تحقيق قراءة أكثر حيادية لهذا التاريخ. لهذا السبب يعد إرفنج علامة مضيئة في تاريخ التورخة الغربية للعرب والإسلام، خاصة فيما يتعلق بشخصية الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وبأفعال البسالة والتبيل التي قام بها المسلمون عبر فتح العالم القديم. لقد ركز إرفنج على سجايا النبي محمد صلى الله عليه وسلم الفردية، محاولاً إمالة اللثام عن تلك اللحظة التاريخية التي شهدت التكام وانسجام سجايا البطولة الجماعية بسجايا البطولة الفردية. إن قراءة تاريخ إرفنج لقصة صدر الإسلام لن تخفق في الإيحاء للقارئ المسلم المعاصر أن هذا الكاتب الأميركي كان من أوائل الذين نجحوا في التخلص من برائن التواريخ الأوروبية

بالعرب والمسلمين في القرن العشرين، خاصة بعد اندلاع الحروب العربية الإسرائيلية، وبعد أزمة الطاقة على إثر حرب أكتوبر بداية سبعينيات القرن العشرين. وبذلك ازدهرت المصالح الأميركية في المشرق العربي، مترجمة نفسها في عدد كبير من مراكز الدراسات الإقليمية المتخصصة، زيادة على المعاهد الخاصة بالدراسات الإسلامية وسواها، الأمر الذي يدل على تفوق المؤسسة الأكاديمية المدعومة مادياً على الكنيسة في هذا المجال. وقد خدمت حرب يوينو/ حزيران ١٩٦٧ في إمالة اللثام عن العديد من المفاهيم الخاطئة والمسبقة والتمثيلات المخلة للشخصية العربية وللذهنية الإسلامية.

لذا توجبت العودة إلى أصول وجذور الصورة الأميركية للعرب والمسلمين من مناهجها الأولى. كما تجسدت في آراء وكتابات عدد من قادة الرأي ومشكلي الرأي العام، خاصة هؤلاء الذين تأملوا نوعاً من «الاتحاد» بين الغرب والشرق، باعتبار ذكورية الغرب وعسكريتاريته، وباعتبار تأنيث الشرق، ووقوفه رمزاً للدلفء وللأمومة وللخصب. وهكذا استحضرت العقل الأميركي المثقف فكرة إمبراطورية الإسكندر الكبير التاريخية كمحاولة لتوحيد الشرق، ولتزاوج الغرب الذكوري بالشرق الأنثوي، على سبيل إنتاج «إنسان جديد»، أو ما أسمي في الأدبيات الأميركية بـ«الإنسان الألفي الجديد».

إن أول وأهم تعبيرات للاهتمام الأميركي بالماضي العربي الإسلامي قد تبلورت على أيدي أبي الأدب الأميركي، الذي حظي بلقب سفير أدب العالم الجديد للعالم القديم، واشنطن إرفنج Irving. لقد عين إرفنج سفيراً لبلاده في مدريد، حيث قضى هناك أعواماً عديدة أشغلها بالتفقت بين آثار العرب والمسلمين التي كانت قائمة فيما يصلح عليه الآن بـ«إسبانيا المسلمة»، Muslim Spain، إذ أوحى له بقايا العمارة الأندلسية وآثار طباعهم المتواصلة عبر إسباني عصره بالعديد من المصنفات التي خصت الفتح العربي للأندلس بالدراسة والتحليل، كما ركزت على تكرار نمط التطور التاريخي (الولادة، الشباب، الكهولة) في قصة الوجود العربي الإسلامي هناك. وإذا كانت هذه المناسبة قد ألهمت هذا الكاتب الفذ كتابة تواريخ عديدة عن الوجود العربي بالأندلس، فإنها لم تدعه يفلت من

الأندلسية قد اختلعت بشيء من الأسطورة والخيال والحكاية غير المؤتقة، فإن هذا يرد إلى اعتماده خليطاً من المصادر العربية والأندلسية والإسبانية القديمة. لقد اتخذ إرفنغ من بناء الخلافة الإسلامية في الأندلس درساً لأميركا التي كانت تبني نفسها كدولة جديدة؛ كما اتخذ من حروب الطوائف والدويلات الأندلسية بعد تراجع السلطة المركزية رسالة تحذيرية لأميركا عصره.

ويتبلور البعد الوطني الأميركي في تواريخ إرفنغ الأندلسية على نحو أكثر وضوحاً في اهتمامه الخاص بشخصية كولومبس «الأميركي الأول» حسب الأسطورة الأميركية، ذلك أن كولومبس الذي تغيله إرفنغ واقفاً في قصر الحمراء وهو يعرض مشروعه لركوب بحر الظلمات (المحيط الأطلسي) هو الرجل الذي انطلق لاكتشاف العالم الجديد من بلد كان نصف عربياً ونصف أوروبياً، نصف مسلماً ونصف مسيحياً، وكان قدره هو جمع نصفي العالم القديم (آسيا وأفريقيا

المشوبة بالأحقاد والضغائن، الأمر الذي تبلور في تحرره من مكبلات الأنماط القديمة والتعالي الطائفي ليقدم للمجتمع الأميركي والفري عامة صورة أكثر واقعية لقصة بناء الدولة الإسلامية في مجلدين، الأول حول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم ومصدر الإسلام، والثاني يتناول قصة الخلافة حتى نهاية خلافة عبد الملك بن مروان بدمشق. لذا يناقش كتاب إرفنغ هذا معاصرة كارلايل الشهيرة (البطل نبياً: محمد: الإسلام) تاريخياً، نظراً لأنه من أوائل تمييزات الإعجاب بمنجز الرسول صلى الله عليه وسلم وبمصدر الإسلام، مع إشارة خاصة إلى التاريخ العسكري لقصة الفتوحات التي، كما يتكهن، لو لم تتوقف على حدود فرنسا، لرأينا الهلال يرفرف اليوم فوق كنائس باريس ولندن، حسب خطة في التفكير.

لذا ينهي إرفنغ كتابه بفصل لبحث وتحليل شخصية ودوافع الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، ليس فقط من أجل الرد على التشويهات الأوروبية القديمة واحدة بعد الأخرى ولكن كذلك من أجل إحالة تاريخ العرب والإسلام إلى درس للجمهورية الأميركية الفتية التي كانت في أمس الحاجة إلى أنموذج يستحق المحاكاة. لذا كانت دوافع إرفنغ في دراسة تاريخ الإسلام هي من النوع التعليمي والتربوي، حتى عندما كان يتوقف على مسألة أسباب اضمحلال دولة الخلافة والانقسامات التي شابتها، فإنه يحلها كرسائل تحذير للجمهورية الأميركية، تحذير من مخاطر الانقسام والتشردم وتشتت الولاءات، إن تمجيد موضوع الإيمان الإسلامي لدى إرفنغ كان مصمماً لتذكير أميركا عصره بأهمية الإيمان الروحي الحقيقي المخلص بالمبادئ، كما كان نقداً غير مباشر للمادية النفعية الأخذة بالشيوع في عصره.

وتطبق ذات الأهداف الاجتماعية، التعليمية والتحذيرية، على تواريخ إرفنغ الأندلسية الأربعة، زيادة على كتابه الوصفي لبقايا آثار العرب في الأندلس بعنوان (الحمراء).

إن هذا الهدف التعليمي هو الذي جعل إرفنغ يركز على التاريخ وعلى العسكرية العربية، وكأنه كان يريد مخاطبة الأميركيين الأوائل بضرورة الحفاظ على رجل السيف سوية مع رجل القلم، والعناية بفنون الإسلام سوية مع فنون الحرب، وإذا كانت تواريخ إرفنغ



مع أوروبا) لاكتشاف العالم الجديد، حيث «تزوج» نصف العالم القديم من أجل ولادة أميركا. لقد انطلق كولومبس، حسب إيهاء إرفنغ، لإكمال دائرية الأرض وكرويتها عن طريق ولوج الهند (الشرق) ولكن من الجهة الغربية، ولكن هذا الجهد انتهى إلى اكتشاف أميركا التي، حسب المنظور الأميركي الشائع، تمثل استكمال كروية العالم.

لم تكن تواريخ إرفنغ خالية من بعض الاختلالات المفهومية، بالرغم من أنها كانت الأفضل نسبياً في تعاملها مع تاريخنا عبر تاريخ التورخة الغربية للعرب وللإسلام. لقد ركز إرفنغ على الإنجاز العربي في الأندلس لأنه يفرز أنموذج: السيف بيد والبناء باليد الأخرى، كدافع لمعاصريه للمحاكاة والتقليد. لذا ركز على بعض الشخصيات العسكرية مبرراً عن شديد الإعجاب بفرسيتها وأخلاقياتها الشجاعة، كطارق بن زياد وعقبة بن نافع. كما ركز بنفس الدرجة على الشخصيات الإدارية التي تمكنت من ترسيخ الحكم العربي الإسلامي في الأندلس من خلال رعاية الصناعات والحرف والزراعة، كفضضية أول وال للأندلس في العصر الأموي، ولكنه أكد على الأبعاد الفهنية والخرافية التي شابت الخلافة العربية بالأندلس في وقت متأخر، كمؤشر على تراجعها وانحطاطها، الأمر الذي أذن بنشوب الحروب الأهلية التي مهدت الطريق للعدو الخارجي لتسديد الضربة القاضية للولايات المتبقية من دولة الخلافة الأندلسية. ويبدو أن أهم ما قاله إرفنغ في هذا السابق هو الخطاب التحذيري الموجه إلى الغرب بأن الأندلسيين المهزومين ما زالوا (حتى عصره) يحملون بالعودة إلى تلك البلاد. والدليل هو أنهم يرفعون أضيئتهم في الصلوات لهذا الغرض ويحفظون حتى يومنا هذا ومفاتيح عقاراتهم القديمة في الأندلس.

أما الفصل التاسع من الكتاب، فإنه يركز على أهم الطرائق التي تعامل بها المستشرق رقم واحد في الأدب الأميركي، وهو رالف والدو إمرسون Emerson مع الماضي العربي الإسلامي. وهو لا يختلف كثيراً في موافقه عن إرفنغ من خلال تركيزه على الدروس الاجتماعية والسياسية المستفادة من النماذج التاريخية العربية الإسلامية، المتجسدة على نحو خاص في شخصية الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم والخلفاء

الراشدين رضي الله عنهم. لقد كان هؤلاء، حسب رأي إمرسون، من بناء الأمم العظيمة الذين لا يختلفون عن أعظم آباء الأمم والإمبراطوريات التاريخية الكبيرة. ويعد هذا، نسبياً، تحسناً في طرائق التعامل الغربي مع الشواخص التاريخية العربية الإسلامية.

كما خص إمرسون المرأة العربية أو المسلمة بالاهتمام، حيث إنه كان قد تأثر بكتاب (ألف ليلة وليلة)، مقدماً إياها كنموذج للحيلة والذكاء الفطري والقدرة على المناورة، استناداً إلى شخصية شهرزاد. وبرغم هذا فإن استحضار إمرسون لأنموذج الخلفاء الفاتحين كان كذلك مصمماً كدرس أخلاقي في التواضع والبسالة والشجاعة لجمهوره الأميركي، خاصة الحاكم والمتنفذ منه. لقد وظف إمرسون الأنموذج التاريخي الشرقي في عصور ازدهاره كمثل يستحق المحاكاة، بينما استعمل هذا الأنموذج (في عصور التردّي والنكوص) ككمييار لقياس التراجع المعاصر في أميركا، زيادة على استغلاله كدافع للتغيير وللتنفص من شوائب ثقافة معاصرة تحتاج إلى الإرشاد والتوجيه.

أما الباب الرابع والأخير من الكتاب، فإنه يقع في فصلين: الفصل العاشر، وهو محاولة لجمع خيوط طرائق مباشرة الماضي العربي الإسلامي منذ العصر الوسيط حتى عصرنا، مع إشارة خاصة إلى محاولات المستشرقين تعريف دورهم الاجتماعي من خلال توظيف تاريخنا بأساليب متنوعة. أما الفصل الحادي عشر، توأصل مع الفصل الذي يسبقه، فهو محاولة للمقارنة والمقاربة بين طرائقنا، العربية الإسلامية، في مباشرة هذا التاريخ من ناحية، وبين طرائقهم (الغربية، الاستشراقية) في مباشرته وتحليله. لذا تم استحضار أهم المطلقات الفكرية العربية والإسلامية المعاصرة على سبيل البرهنة على أن هذا الماضي إنما هو كينونة حيوية ومولد فاعل في صناعة التاريخ المعاصر واستشراف المستقبل لدى العرب والمسلمين اليوم. لقد كان هذا الماضي بالنسبة للعقل الغربي يبدو نموذجاً طليئاً يستحق الدراسة والرصد، ولكنه غير قادر على التوليد والانبعاث. وإذا كانت «الخاتمة» تلخص أهم نتائج الدراسة، فإنها كذلك تمهد الطريق للمزيد من الباحثين لدراسة واستقصاء هذا الموضوع الحساس على سبيل سبر أغوار وطبيعة التعامل الاستشراقي مع الشرق العربي الإسلامي، ماضياً وحاضراً. ■

شظايا الفراغ العاطفي

انتصار طاهر - جدة



نترككم من اليوم من هو بحاجة ماسة إلى التوافق مع نفسه ومع مجتمعه ليستخدام إمكاناته وقدراته استخداماً سليماً يتكيف من خلاله مع الحياة بصورة صحيحة؟ وكم من اليوم من هو بحاجة لمن يروي ظمأه ويسكن جوعه العاطفي ليعود الدم الحي إلى عروقه وترهف الأمال من حوله؟ إننا بحاجة إلى من يشعرنا بأن الحب الذي طالت هجرته وتاهت في مهب الريح أخباره لا بد أن يعود أقوى مما كان لأنه وصفة العلاج الوحيدة التي ستمنحنا الأمن العاطفي والاستقرار النفسي. ومن الطبيعي أننا لن نجد هذه الوصفة العظيمة على أرفف الصيدليات ولا في حوانيت العطارين.

الأستاذة نادية الهندي عضو وحدة التربية الإسلامية تسلط الضوء على منهجية القرآن في تهذيب العاطفة كونها تشكل مساحة واسعة في نفس الطفل الناشئ، فهي التي تكون نفسه وتبني شخصيته فإن أخذها بشكل متوازن كان إنساناً سوياً في مستقبله وفي حياته كلها، وإن أخذها بغير ذلك سواء بالزيادة أو النقصان تشكلت لديه عقداً لا تحمد عقباها. فالزيادة تجعله مدلاً لا يستطيع القيام بتكاليف الحياة بجد ونشاط، ونقصانها يجعله إنساناً عنيفاً على كل من حوله وترى الأستاذة نادية أن العاطفة مدخل خطير إلى العقل كونها تؤثر تأثيراً بليغاً في توجيه الفكر والسلوك، ومهمة التربية الإسلامية هي السمو بتلك المواطف الإنسانية ووضعه في مساره الصحيح ومن ثم توجيهها إلى أهم عاطفة وهي عاطفة محبة الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم، ثم عاطفة محبة الوالدين والإخوة، وذوي القربى، وعاطفة الحب في الله إلى غير ذلك من المواطف الإنسانية كالعدل والرحمة والإيثار والتنافس في بذل الخير ودفع الضرر.

وتضيف الأستاذة الهندي: لو نظرنا إلى القرآن لوجدنا فيه منهجاً للتربية الوجدانية سار عليه الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم، حيث بدأ بفرس الإيمان والعقيدة الصحيحة في نفوس الناشئين ليتسنى له ترغيبهم بالجنة أو ترهيبهم من عذاب النار فيكون لهذا الترغيب والترهيب ثمرة سلوكية، قال تعالى: ﴿فلينظر الإنسان إلى طعامه، أنا صببنا الماء صباً ثم شققنا الأرض شقاً فأنبتنا فيها حباً وعناباً وقضياً وزيتوناً ونخلاً...﴾ إلى قوله تعالى: ﴿فإذا جاءت الصاخة﴾ من هنا نرى كيف بدأ سبحانه وتعالى بإثارة العقل وتبنيه إلى الحقيقة بالوسائل العلمية والفكرية مجردة، ثم نراه تعالى كيف يؤثر كوامن الخوف

إن الأسئلة التي نفوس في أعماقنا متنوعة وكثيرة ومعظمها قد تشرق في ظلام تلك الأعماق الجائعة اللاهثة المريضة ليطفو منها على لسان الحقيقة صارخاً: من المسؤول الأول عن هجرة الحب من مهد الخصيب ليشعل في مكانه نار الحرمان لهيباً أسود وقودها العصيان والتدمير والموت؟ من المسؤول عن وسطية إشباع الغرائز وتوجيهها وتنظيمها ونموها في محاضن تربوية سليمة حتى لا تتحرف عن مسارها القديم؟ ما الجوانب الإنسانية التي قد يصيبها العطل بغياب الدفء العاطفي؟

إن الفراغ العاطفي مرض خطير لا يستهان به يتحول إلى خلايا خبيثة قادرة على نهش وتقويض الشخصية السوية في نفوس أبنائنا وبناتنا متى أهمل علاجها! إذاً المسؤولية ضخمة وتحتم علينا ضرورة التوقف أمام هذه المشكلة لتوفير الحماية الصحيحة وتجهيز الحلول القوية لصدد وإبادة ما قد يكون بسبب الفراغ العاطفي.

المشرفة التربوية الأستاذة شبيخة بن محفوظ من قسم الإرشاد والتوجيه تعتبر هذا الموضوع من أخطر الموضوعات التي تهدد بتصدع الكيان الأسري والتعليم وانهيارهما في أي لحظة. الفراغ العاطفي في نظرهما مرض لا يصيب الفتاة وحدها وإنما يصيب الشباب أيضاً ولا سيما في حال انشغال الوالدين. فالفتاة بمجرد أن تبلغ سن التكليف تبدأ في تكوين علاقات جادة بمن حولها حيث تأسرهم الكلمات العذبة والنظرات الحانية والتعامل الرقيق، وما أسرع تعلقها بشباك المحبة لذلك كان لا بد من وقفة جادة أمام خطر الفضائيات الزاحف لدورها الفعال في تشيئة وتوجيه الأبناء وإرشادهم، لأنهم يتكيفون معها ويكتسبون منها الكثير مما يتدخل في تشكيل حياتهم وتطويع سلوكهم الاجتماعي.



يجب فيها على الوالدين ملء فراغ أبنائهم بكل ما هو مفيد وعدم التخلي عنهم. وتستمر العبيد في حديثها قائلة: «إن الفراغ العاطفي غالباً ما يتركز بين الكبار، وخاصة المتزوجين الذين يعيشون في منزل واحد وتحت سقف واحد وكأنهم أغراب، وترجع أسباب ذلك إلى اندماج الثقافة العامة في شؤون الحياة بالقدر الكافي وعدم أخذ المبادرة من أي منهم لشرح وجهة نظره للأخر والشعور بالغرابة المزمدة التي لا سبيل للخلاص منها إلا بالإشباع العاطفي وبالصرحة المتوازنة بين الطرفين».

وتشكل العلاقة بين الأفراد العامل الأهم في تحقيق التقارب النفسي والاندماج العاطفي الودي هذا ما وضعه الأستاذ سالم بن عبدالله الطويرقي رئيس قسم التوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم. كما يرى الأستاذ سالم أن الفرد يصبح أكثر التصاقاً بالأخرين من خلال تبادل الأدوار وتكرار الذات وسيادة لغة الحوار فينشأ عن ذلك كله الحب الملق بالمعطف والحنان والاحترام المتبادل والمشاعر الحساسة والمشاركة الوجدانية.

ويبرز الأستاذ الطويرقي أهم العوامل التي قد تكون سبباً في الحرمان العاطفي، وهي: عدم فتح قنوات للتعاور مع المقربين لنا وإهمالهم، وعدم مراعاة مشاعرهم وتلبية طلباتهم وسماع أصواتهم.

المُرشدة الطلابية الأستاذة بسمة الجهني ترجع أسباب الفراغ العاطفي إلى مرحلة الطفولة وترى أن بعض أنواع المعاملة التي يتلقاها الطفل تؤدي إلى نشوء القلق

والتهذير في النفس حتى لا تنمرد على حكم العقل وقراره الذي لا مرية فيه، لأن مجرد التربية المعتمدة على العاطفة والوجدان بدون أن يكون هناك مضمون عقلي يركن إليه الفكر ويؤمن به يطمئن له سيجبر النفس على أن تجتر وتتفاعل مع مثيراتها العاطفية الفارغة، فلا يمضي وقت طويل إلا وقد انشلت فاعلية العقل وقوته تحت سلطان هذا الهياج العاطفي الذي لا سند له.

من جهة أخرى يستند الداعية الدكتور سلمان العودة أن هناك ثلاثة أسباب تؤدي إلى الفراغ العاطفي لدى الفتيات، أولها: الانفصال العاطفي الفجائي، وعدم إدراك المتصلين بالفتاة خطورة الفجوة التي يسببها هذا الانفصال، وثانيهما: ضعف الثقة بالنفس لدى بعض الفتيات والاتكاء المستمر على القريبين وتأخر الاستقلال العاطفي، وثالثها: الجفاف العاطفي من قبل أقرب المحيطين بالفتاة ظناً منهم عدم حاجة الفتاة للعاطفة كجزء من احتياجاتها النفسية المستمرة. ويقول الدكتور العودة: «إن الأمر الذي نأسف له أن الكثير منا يجهل ما تمنيه العاطفة للإنسان وما يمكن أن تقود إليه على المدى البعيد وكيف يمكن أن تؤثر على من يفتقدها بشدة. فالكثير يجهل أن الكلمة الطيبة في حد ذاتها تحمل عاطفة جياشة والكثير يجهل أن الإيسامه الرقيقة تحمل عاطفة الصدق والأجر ألم يقل عليه الصلاة والسلام: «تبسّم في وجه أخيك صدقة أو فيها معناه». الكثير يجهل أن الطيبة الحانية على الكف تحمل عاطفة الحنان وأن التشجيع الدائم والثناء المحمود للأبناء والأخريين هونوع من الوسائل الفعالة التي تشبع العاطفة الإنسانية».

وبينه الدكتور العودة إلى أنه لا يخلو إنسان من الحاجة إلى عاطفة الحب بقوله: «من المؤلم حقاً أن يتقدم الإنسان في العمر ويتوفر له كل شيء ومع ذلك تجده محروماً عاطفياً يعيش مع أسرته تحت سقف واحد لسنوات طويلة ومع ذلك لم يرتو من عاطفة الحنان والمواطف الإنسانية الأخرى يراهم يفتقون على غيره من الحب ولا يجد منهم شيئاً، هم لا يعرفون أن العاطفة حق إنساني علينا أن نبادر بإشباعه دون يغل حتى يرتوي بجزء من حنانك بين أضلعك».

وليس بعيداً من ذلك ما بينته الإدارية الأستاذة أشواق العبيد حول مشكلة الفراغ العاطفي في كونه لا يقتصر على فئة معينة من الشباب والشابات، وإنما يعني جميع فئات المجتمع كباراً وصغاراً، إذ إن الطفل بحاجة إلى عناية والدته بالتقرب منه ومحاولة فهمه وفهم مشاعره ومناغاته والتجاوب مع متطلباته الضرورية ومراعاة وضعه وسنه واندماجه مع أقرانه. ويأتي بعد ذلك المراهق والمراهقة وهي السن الخطرة التي

لديه، فالسيطرة المباشرة أو غير المباشرة، وعدم العدالة بين الإخوة، والإخلاف بالوعد، وعدم احترام الطفل، ومعايشته في جو أسري عدائي.. كلها عوامل تؤثر في مشاعر القلق في نفس الطفل وتجعله يشعر بأنه يعيش في عالم متناقض مليء بالفش والخذاع، وأنه مخلوق لا حول له ولا قوة تجاه هذا العالم القوي العنيف الذي لا يرحم!

مديرة وحدة الإعلام التربوي والعلاقات العامة (النسائية) الأستاذة أميمة زاهد تؤكد من جهتها دور الأسرة باعتبارها مصدر الإشباع المنظم والمناسب لحاجات الفرد النفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية، فإن أخفقت الأسرة في إشباع مثل هذه الحاجات وخاصة فيما يتعلق بالشعور بالحب والأمان اضطرب سلوك الفرد واعتلت صحته وتفرقل المسار الطبيعي لنموه. أما عن التغيير والتطوير الاجتماعي وأثره على الأسرة والطفل فتقول الأستاذة أميمة: «إن الانتقال السريع للتكنولوجيا الحديثة وللمتمدن أدى إلى تغير واضح في بناء الأسرة، حيث تنككت الأسرة الكبيرة وزاد عبء الحياة على الوالدين، وخاصة الأم فأصبحت هي المسؤولة عن عملية التنشئة الاجتماعية لا يعاونها أحد. وزاد الأمر صعوبة غياب الأم في العمل مما أدى إلى افتقار الصغار في معظم الأحيان إلى مشاعر الحب والانتماء والأمن والطمأنينة التي كان يستمدونها الطفل من عدد كبير من أفراد الأسرة الكبيرة في الماضي، خصوصاً في سنوات الحضنة الأولى من عمره، وتدعو الأستاذة أميمة من تعتقد من الأمهات والفتيات أنها مصابة بقلّة التقدير، وبقطر في المشاعر، وبارتفاع في رد الفعل السلبي، وعدم قدرتها على التمييز بين حب الأبناء، وحب القرينات إلى فحص علاقاتها يومياً، وصيانة الأساس الذي تقوم عليه هذه العلاقات، وإبداء الاهتمام واطّلاع المشاعر الطيبة للآخرين، والتوقف أثناء العمل للاتصال بمن تحب.

ويؤكد مشرف التوجيه والإرشاد الأستاذ عيسى الكنانى أن الفراغ العاطفي طريق للمرض النفسي بسبب ما يعانيه الشباب والفتيات من افتقاد للجو الأسري الصحي، ولعدم توجيههم دينياً وفكرياً واجتماعياً بما يتناسب وقدراتهم، وإعطائهم بعض المهام الأسرية البسيطة التي من المؤكد أنها سوف تسهم في شغل أوقات الفراغ لديهم وتعطيهم نوعاً من الإحساس بالمسؤولية الذاتية والاجتماعية والثقة بأنفسهم وثقة الآخرين بهم. ويرى الكنانى أن للمؤسسات الإعلامية والشبابية والتربوية

دورًا مهمًا لا يقل عن دور الأسرة في توجيه الشباب وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية. وتقدم أستاذة علم النفس بجامعة الملك سعود رقية المحارب عشرين خطوة لتقادي حدوث الفراغ العاطفي، من أهمها:

- الحنان الأسري العاطفي من الطفولة حتى سن المراهقة.
- فتح باب الحوار مع الشباب والفتيات والإجابة عن أسئلتهم بكل شمول (على أن يكون ذلك بهدوء وتعقل).
- احترام مشاعر الأبناء وتقدير كل مرحلة عمرية يمرّون بها.
- التقرب إليهم والتودد لهم وملاطفتهم واحترام علاقاتهم واختيار الصحبة لهم منذ الصغر بحسن انتقاء الحي والمدرسة.
- الابتعاد كل الابتعاد عن الاستغفاف والاستهزاء والتحقير.
- الثناء عليهم أمام الآخرين لما في ذلك رفع لمعنوياتهم والإحساس بقيمتهم.
- تكليفهم بأعمال محببة لهم وإشعارهم بنجاحهم فيها ومكافأتهم عليها.
- محاولة جذبهم واتخاذهم أصدقاء ومصارحتهم والاستماع لحديثهم وتوجيههم دون إشعارهم بالوم أو التأنيب وعدم إهشاء أسرارهم بعد المصارحة.
- أخذ استشارتهم بأحد الأمور بقصد إعطائهم الفرصة للشعور بنموهم العقلي والعاطفي.
- مشاورة الفتاة في سن الزواج لأن ذلك مما أمر به ديننا الحنيف وإشغال وقتها بما تحبه وترغب فيه من الأعمال وإعانتها ومساعدتها بطريقة تحببها فيه لتكون ربة بيت ناجحة.
- الإكثار من الدعاء لهم دائماً بحضورهم وفي غيابهم.
- عدم كتمان المشاعر الأبوية عنهم لما في ذلك من سعادة لهم ورفع لمعنوياتهم.
- العطف عليهم وخاصة عند المرض.
- إبعادهم قدر المستطاع عن المثيرات الجنسية والعاطفية لأنها لا تليق أن تدفع إلى الرغبة في أي صورة كانت.
- إعطائهم الهدايا التي تناسبهم في مراحلهم العمرية وما يتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم.
- حثهم على استغلال أوقاتهم وخاصة في الإجازة دون التصريح بذلك وإنما باختيار الوسائل المناسبة بإهدائهم بعض ما يقرؤن أو يسمعون على أن تشمل على عنصر التشويق لجذبهم. ❦

العقل المغلق أو الدوجماطيقية

محمد عثمان الخشت ✽ - مصر



✽ مستشار جامعة القاهرة الثقافية - أستاذ م - فلسفة الدين والمذاهب المعاصرة بكلية الآداب

رغم أهمية الدين القسوى، فإنه يبدو في وضع يتميز بالانقباض. نتيجة المتغيرات الحضارية والفكرية الحديثة؛ حيث يجد الإنسان المعاصر نفسه بين حجري رعى، يتمثلان في تيارين متعصبين أصبح لهما السيادة في الجدل الجاري على مختلف الساحات. أعنى تيار التطرف العلماني وتيار التطرف الديني. إذ يتصرف التيار الأول وكأن الله غير موجود؛ بينما يتصرف التيار الثاني وكأن الإنسان غير موجود؛ بمعنى أنه ينزع من الإنسان كل فاعلياته ومسؤولياته ومواهبه. التيار الأول جعل إله المال والقوة والرفاه الاجتماعي. والتيار الثاني يفهم تعاليم الله على أنها تعاليم شكلية حرفية تتعلق بالظواهر أكثر مما تتعلق بالباطن. ومن ثم حولها من تعاليم للروح والجسد معاً إلى تعاليم للجسد فقط.)

هي - في أكثر معانيها انتشاراً - سمة تتسم بها كل فرقة أو مذهب أو فلسفة تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة بشكل شامل، ولا تقر بأنها قد تحتمل شيئاً من الخطأ أو النقص، وتقطع بأن ما تحوزه من معارف ومعتقدات لا يقبل النقاش ولا التغيير. حتى وإن تغيرت الظروف التاريخية، فهي مقدسة ومنزهة عن أي نقد، رغم أن هذه المعتقدات والآراء غير مبرهن عليها ببراهين قاطعة من العقل أو الواقع، ورغم عدم التمهيد لهذه المعتقدات بفحص نقدي تحليلي للأسس التي تقوم عليها، ودون بحث في حدود وقدرات العقل المعرفية، فضلاً عن عدم تمحيص الطرق التي توصل إلى المعرفة الصحيحة.

ولم يعد لمعظم الفلسفات الدوجماتيقية من وجود إلا في بطون الكتب والدراسات، وبعضها له جمعيات علمية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، ولهذه الجمعيات نشاط نظري ملحوظ لا سيما على شبكة الإنترنت، غير أن الأصولية الماركسية لا تزال موجودة نظرياً وعملياً وسياسياً في روسيا من خلال الحزب الشيوعي.

لكن من ناحية أخرى فإن الدوجماتيقية كسمة تظهر بوضوح في بعض المواقف الغربية التي تتخذ موقفاً معادياً من الحضارات الأخرى وتزعم أن نموذجها الحضاري هو النموذج الأمثل بشكل مطلق؛ ولذا فهي تعمل جاهدة على تعميم هذا النموذج من خلال العولمة وترسيخ مفهوم صراع الحضارات، التي تنظر فيه إلى

وكلا التيارين - رغم تمازجهما - يشتركان دون أن يعيا ذلك في مجموعة من السمات التي تجعل الصراع بينهما صراعاً عميقاً، هي: الاستئثار بالحقيقة، نفي الآخر، قصور البصر والبصيرة، ثقافة التسلسل، ثقافة التأمير، الانغلاق على نظام قيم معين بصورة جامدة، ثقافة التبرير، عدم الرغبة في فتح قنوات للحوار. وعدم البحث عن الأرضية المشتركة. وهذه كلها سمات الدوجماتيقية.

وإزاء هذا الوضع المزدوج، والذي يطرح حلين كلاهما «متطرف» تجد الإنسان المعاصر حائزاً في الاختيار.. ربما ترجع هذه الحيرة من بين ما ترجع إلى عدم تبين المنشأ الفلسفي للتطرف عامة سواء كان تطرفاً دينياً أم غير ديني. وفي ظني يكمن المنشأ الفلسفي للتطرف في طبيعة منهج التفكير، فالعقل المتطرف عقل منفلق على نفسه، ومن ثم من المستحيل أن يرى غير أفكاره هو، ويعتبرها قطعية لا تقبل المناقشة، ومؤكدة بشكل نهائي؛ ويرجع هذا بدوره إلى الطابع الدوجماتيسي الذي يميز منهجية التفكير.

فالتي متطرف في الدين أو الفكر أو السياسة دوجماتيسي بلغة الفلسفة. والدوجماتيقية تعريب لكلمة Dogmatism. ولها ترجمات عديدة، مثل: وثوقية، قطعية، تأكيدية، إيقانية متطرفة.

الدوجماتيقية وامتلاك الحقيقة المطلقة

ليست الدوجماتيقية تياراً فلسفياً أو دينياً، وإنما

ومن أكبر التماذج الفقهية الممثلة لمكافحة ورفض الدوجماطيقية المتغلقة الإمام الشافعي الذي اختلف مذهبه الفقهي في مصر عن مذهبه القديم في العراق، ومن بين أسباب هذا الاختلاف مراعاة ظروف الزمان والمكان، طبعاً- مرة أخرى- في إطار النصوص ظنية الدلالة .

لكن من جهة أخرى يتسم بعض علماء أصول الفقه بهذه السمة الدوجماطيقية، حيث يرفضون مراعاة ظروف المكان والزمان، ولا يأخذون بالمصالح المرسلة والاستحسان وغيرهما. كما نجد الدوجماطيقية عند بعض التيارات المتصبة في علم الكلام وأصول الدين حيث يعملون على قدرة العقل التي يزعمون مطلقيته، ويعطونها الحق في تناول الصفات الإلهية أو الذين يفهمون آيات الصفات فهما تشبيهاً أو تجسيماً استناداً لفهم الظاهري لبعض النصوص.

ومن ناحية أخرى فإن من الخطأ^(١) الزعم بأن أي تعاليم بشرية هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان. فالبشر ذوو عقول نسبية متغيرة، ومن ثم فإن على الإنسان أن يسعى لمعرفة الحقيقة بالبحث في الكون، وفي النفس وفي كلام الله المنزل. ولا شك أن ثمة فرقاً بين التعاليم البشرية المستندة إلى الوحي الإلهي والكون والواقع وبين التعاليم البشرية المجردة المبنية على الأهواء أو المبنية على الكتب المقدسة التي ثبت تحريفها.

ومما يعارض طبيعة التفكير العلمي وسنن الواقع زعم الأصولية الماركسية أن تعاليم ماركس وإنجلز ولينين إنما هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان! فقد أثبتت التجارب فشل الماركسية الذريع حتى في مواسم ظروف العصر الذي نشأت فيه : النصف الثاني من القرن ١٩ ، والنصف الأول من القرن ٢٠. وذلك في الاتحاد السوفيتي وأوروبا الشرقية، بل وفي بعض البلدان العربية. فما بالنا بالفضل الذي ستمنى به لو طبقت في عصور أخرى!

أما «الشكبة المذهبية» التي تزعم بشكل يقيني- وهنا المفارقة- أن المعرفة غير ممكنة مطلقاً، فهي دوجماطيقية سلبية. أي هي التفاز نفسه ولكنه مقلوب. وطبيعية الحال فإن «الشكبة المنهجية» غير «الشكبة المذهبية»، فالشكبة المنهجية هي مجرد خطوة في عملية التفكير نحو المعرفة المضبوطة، متلماً فعل إبراهيم عليه

حضارتها كممثلة للمدنية أما الحضارات الأخرى فهي بدائية!

ومن غير الخفي أن الدوجماطيقية موقف وسمة تتحلل بها كثير من المذاهب الأيديولوجية والفلسفية والدينية الموجودة على الساحة في كل بلدان العالم .

الدوجماطيقية حيلة فكرية مخاتلة^(٢):

إن الدوجماطيقية حيلة فكرية سلبية مخاتلة: لأنها تنطوي على موقف مغلق غير قائم على التفكير البرهاني. ومع ذلك يتحدث الدوجماطيقيون كما لو كان موقفهم قائماً على براهين محكمة ونهائية! ولذا فالدوجماطيقية جامدة تعاند التطور والتجديد ومراعاة الظروف وتغير الأحوال. ولا تقبل النقاش ولا التغيير، حتى وإن تثيرت الظروف التاريخية. فهي مقدسة ومنزهة عن أي نقد.

وهذه الدوجماطيقية يرفضها كثير من علماء أصول الفقه الإسلامي الذين يراعون في تفكيرهم المصالح المرسلة، والضرورات، والاستحسان، وظروف العصر. طبعاً في إطار النصوص ظنية الدلالة وليست القطعية الدلالة. حيث إن الأخيرة قواعد عامة ومطلقة تصلح لكل زمان ومكان.



السلام مع عقائد قومه في الكواكب والنجوم، فقد شك فيها وفق مراحل ذكرتها سورة الأنعام: ﴿فلما جن عليه الليل رأى كوكباً قال هذا ربي فلما أفل قال لا أحب الآفلين . فلما رأى القمر بازغاً قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدينى ربي لأكوننّ من الخاسرين . فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر فلما أفلت قال يا قوم إني بريء مما تشركون. إني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً وما أنا من المشركين﴾ (الأنعام: ٧٦-٧٩).

ومثل هذه الشكيات المنهجية ليست دوجماطيقية على الإطلاق على العكس من الشكيات المذهبية التي تجزم بشكل يقيني دوجماطيقياً بأن المعرفة غير ممكنة مطلقاً!

أما القرآن فيؤكد إمكانية المعرفة ووجود معايير للمعرفة الحقة، وينتقد الأساليب الزائفة غير البرهانية. ويدعو للمعرفة التجريبية المبنية على النظر في الكون والأفلاك والنفس، وغير ذلك من الأساليب التي توصل للمعرفة المضبوطة.

ويرفض القرآن بوضوح التسليم بأقوال السابقين دون الاستناد إلى براهين يقينية. فقال: ﴿وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما أفينا عليه آباءنا أو لوكان آبائهم لا يعقلون شيئاً ولا يهدون﴾ البقرة: ١٧٠. وهذا أمر مستهجن وضد مبادئ العقل المنطقي وضد البديهة. لأن المعتقدات ينبغي أن تؤسس على براهين وليس على سلطة الرجال، ولذا قال الإمام علي: «إن الحق لا يعرف بالرجال».

ومن ثم انتبذ الطريقة الدوجماطيقية في التفكير التي تقوم على التسليم دون تمحيص. مثلاً انتبذ -من جهة أخرى- الشك المذهبي المطلق لكونه غير مؤسس على برهان ولما ترتب عليه من آثار نفسية وحضارية مدمرة.

والموقف الفلسفي الإسلامي الأمثل هو الموقف النقدي الذي ينفذ العقل لبيان قدراته وحدوده والشروط التي تحكم عمله وتبين ما الذي يستطيع العقل أن يعرفه، وما الذي لا يستطيع أن يعرفه، وما الطريقة المنضبطة التي يتوصل بها العقل إلى المعارف، فالعقل المنضبط بمعايير البرهنة والاستدلال العلمي له دور لا ينكر في عملية المعرفة بالواقع وفي الاستدلال على وجود الله تعالى، لكنه غير قادر على معرفة الغيب. مع الإقرار

■ **الدوجماطيقية كسمة تظهر بوضوح في بعض المواقف الغربية التي تتخذ موقفاً معادياً من الحضارات الأخرى وتزعم أن نموذجها الحضاري هو النموذج الأمثل بشك مطلق! ولذا فهي تعمل جاهدة على تعميم هذا النموذج من خلال المولمة وترسيخ مفهوم صراع الحضارات ، التي تنظر فيه إلى حضارتها كمثلة للمدنية أما الحضارات الأخرى فهي بدائية! ■**

بنسبية العقل البشري وتطوره بتطور العلم والمعارف، ومن ثم انتبذ الجمود الأيديولوجي النظري الذي تتسم به الدوجماطيقية التي تعارض التنوع والحوار والتجديد والارتقاء وسن التغير.

■ **الأقدام الفخارية للدوجماطيقية**

تتنوع أصول ومبادئ الدوجماطيقية بتنوع صورها وأشكالها. وهي لا تدعو أن تكون أقداماً فخارية لتصور من الرمال، وتتمثل فيما يلي:

❖ **اليقين المطلق دون براهين كافية:**

الأصل الأول لكل دوجماطيقية هو اليقين المطلق التي تتسم به بعض المعتقدات اعتماداً على التسليم دون الاستناد إلى براهين يقينية، ودون تمحيص أو تمهيد نقدي للأسس التي تقوم عليها.

❖ **قدرة العقل المطلقة:**

من أشكال الدوجماطيقية ذلك الاتجاه الذي يعتمد على الإيمان المطلق بقدرة العقل، فـ «يذهب إلى إثبات قيمة العقل وقدرته على المعرفة وإمكان الوصول إلى اليقين، وإذا كان مذهب الشك يوصي بالامتناع عن إثبات الحقائق أو نفيها، فإن الدوجماطيقية ترى أن العلم الإنساني لا يقف عند حد، وتؤكد قدرة العقل على المعرفة والتوصل إلى اليقين. وقد سارت هذه النزعة في فلسفة العقليين إبان القرنين السابع عشر والثامن عشر، ونعنا نحوها التجريبيون الذين أكدوا إمكان المعرفة عن طريق التجربة»^(٢).

ولذا فهي ضد الشكيات حسب هذا الشكل الذي يذكره المجزم.

فالدوجماطيقية هي الطريقة الدوجماطيقية للعقل
المجرد بلا نقد سابق لقدرته الخاصة^(٩).

ونجد في هذا النص أن الدوجماطيقية لها
استخدامان:

أولهما: إنشاء البراهين العلمية الفاطمة المستندة
إلى مبادئ قبلية أي مبادئ عقلية أولية وضرورية غير
مستمدة من التجربة، فهي قبل أي تجربة.

وهذا المعنى للدوجماطيقية غير متعارض مع
النقدية، والنقدية هي الفلسفة التي تهتم بنقد العقل
لبيان قدراته وحدوده والشروط التي تحكم عمله وتبين
ما الذي يستطيع أن يعرفه وما الذي لا يستطيع أن
يعرفه.

ثانيهما: التوصل إلى معارف ميتافيزيقية (أي
معارف تتعلق بما بعد الطبيعة)، دون نقد سابق لقدرات
العقل وبيان حدوده المعرفية، ودون بيان للكيفية التي
توصل بها العقل إلى هذه المعارف الميتافيزيقية، ودون
بيان وجه الحق الذي استند إليه العقل في إقراره لهذه
المعارف. وهذه هي الطريقة الخاطئة للدوجماطيقية
التي كان يستخدمها الفلاسفة الميتافيزيقيون حتى زمن
كنط، أي حتى القرن الثامن عشر، مثل أفلاطون^(١٠)،
وأوغسطين، وديكار، ولبنتز وفولف، وغيرهم.

وبهذا المعنى الثاني تعارض الدوجماطيقية
الفلسفة النقدية، وفي أحيان أخرى يستخدم كنط
الدوجماطيقية كمعارض للشككية في معرض الحديث عن
مصادر وطبيعة المعرفة^(١١).

♦ سلطة الآباء أو الأجداد أو المفكرين أو العلماء أو

غيرهم من أصحاب النفوذ،

يتجلى هذا الأصل في طريقة البعض في تأكيد
معتقداته عن طريق دعمها بسلطة الآباء أو الأجداد أو
المفكرين أو العلماء أو غيرهم من أصحاب النفوذ، وهذه
هي طريقة الذين يقولون إن الحق يعرف بالرجال!
وبهذا المعنى تكون الدوجماطيقية «نظرية تقرأها
السلطة الدينية، ويلتزم بها الأعضاء الواقون تحت هذا
السلطان»^(١٢)، دون تمحيص أو برهان كاف.

وهذا الشكل ذكره القرآن الكريم وانتقده عندما
ذكر حجة الكافرين والمشركين في الدفاع عن عقائدهم
الباطلة، فقال: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمِ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا
بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَفِينَا عَلَيْهِ أَبَاءَنَا أَوْ لُوكَانَ آبَاؤُهَا لَا يَعْلَمُونَ
شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ (البقرة: ١٧٠).

لكن من جهة أخرى حسب وجهة نظرنا- فإن
الملاحدين والمكرين للمقائد الدينية دوجماطيقين
كذلك لأن موقفهم العقلي يستند إلى يقين مطلق وثقة
كاملة في صحة موقفهم وتصوراتهم وفي جزمهم بعدم
وجود الله! أي لها من سذاجة

وللدوجماطيقية العقلية أشكال
ساذجة، مثل: «الدوجماطيقية الساذجة التي نلتقي بها
عند رجل الشارع، فرجل الشارع متعصب لأرائه إلى
أبعد الحدود، لا يقبل أن يناقش آراءه ومعتقداته أحد،
يعتقد في ذكائه المفرط وقدرته الخارقة على معالجة
الأمر»^(١٣).

♦ افتقاد الروح النقدية،

من الأصول التي تستند إليها كل الدوجماطيكيات
افتقاد الروح النقدية. ومن هذه الزاوية تعد
الدوجماطيقية مقابلاً للنقدية، وهذا المعنى هو الذي
أشار إليه كنط في كتابه «نقد العقل المحض» عندما
قال: «لا يتعارض النقد مع الطريقة الدوجماطيقية
للعقل في معرفته المجردة من حيث كونها علمًا، لأنه
يجب على العلم أن يكون دوجماطيقياً دوماً، أي أن ينشئ
براهين حاسمة استناداً إلى مبادئ قبلية. ولكن النقد
يعارض الدوجماطيقية، أي الادعاء بإمكانية التقدم إلى
الأمام بواسطة معرفة مجردة مستبعدة من مفاهيم
مجردة (المعرفة الفلسفية) ومستندة إلى مبادئ مثل
تلك التي يستخدمها العقل منذ أمد بعيد، بلا بحث من
كيفية توصله إلى إقرارها ولا عن مدى حقه في إقرارها.

ليست الدوجماطيقية تياراً
فلسفياً أو دينياً، وإنما هي -في
أكثر معانيها انتشاراً- سمة تتسم
بها كل فرقة أو مذهب أو فلسفة
تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة بشكل
شامل، ولا تقر بأنها قد تختم شيئاً
من الخطأ أو النقص، وتقطع بأن ما
تحوزه من معارف ومعتقدات لا يقبل
النقاش ولا التغيير، حتى وإن تغيرت
الظروف التاريخية

هي معظم الفلسفات القديمة، ومن المتعذر الحديث عن مضمون هذه الفلسفات في هذا السياق لأن الدوجماتيقية ليست مضموناً بقدر ما هي سمة وموقف يزعم امتلاك الحقائق اليقينية المطلقة. وتعد فلسفات بارمنيدس، وأفلاطون، وأرسطو، والمدرسة الأفلاطونية الجديدة - نماذج للفلسفة الدوجماتيقية بامتياز. وقد ترك لنا بارمنيدس قصيدة في الطبيعة التي يذكر فيها ما يعتقد أنه الحقيقة المطلقة على نحو دوجماتيسي يقيني. أما أفلاطون فمحاوراته تحمل اعتقاداً دوجماتيقياً بعالم المثل وبتصورات دوجماتيقية لطبيعة الكون والحياة والإنسان وشؤون السياسة والاجتماع البشري، ومن هذه المحاورات «محاوره الجمهورية» و«فيثون» و«مينون» و«القوانين» إلخ. ونجد الطابع الدوجماتيسي في ميتافيزيقا أرسطو لا سيما في كتابه «الميتافيزيقا»، والحال نفسه في أعمال أفلاطون^(١١) لكن مع مزيد من الدوجماتيقية المفرطة لا سيما في كتابه «التاسوعات». وفي العصور الوسطى معظم الفلاسفة المدرسين وعلماء اللاهوت، مثل أوغسطين وأنسلم وتوما الأكويني.

أما في العصور الحديثة فقد اعتبر كنت الفيلسوف الألماني الفلسفات العقلية من أول ديكارت^(١٢) حتى فولف^(١٣) فلسفات دوجماتيقية، مروراً ببسكال ومالبرانش واسبينوزا وليبنيز. ومن الفلسفات الدوجماتيقية كذلك الفلسفات العقلية في القرنين السابع عشر والثامن عشر، مثل فلسفة ديكارت وبسكال، ومالبرانش، واسبينوزا، وليبنيز^(١٤)، وفولف. وقد اعتبر كنت أن فولف هو أكبر الفلاسفة الدوجماتيين جميعاً لأنه لم يمهّد طريق العلم بواسطة نقد العقل وبيان حدوده وقدراته. ويعتبر كنت أن دوجماتيقية فولف تشتمل على نقص لا يمكن أن ينسب إليه وحده لأنه ينسب كذلك إلى طريقة التفكير الدوجماتيقية الدائنة في عصره، وكريستيان فون فولف C.V.Wolff: فيلسوف ألماني ولد سنة ١٦٧٩م، ومات ١٧٥٤م. وله فضل على اللغة الفلسفية الألمانية، وكان تلميذ ليبنيز. ومن مؤلفاته «الفلسفة الأولى أو الانطولوجيا» و«الكوسمولوجيا العامة» و«علم النفس التجريبي» و«اللاهوت الطبيعي» وغيرها. ويعد فولف نجد فلسفة هيجل في القرن التاسع عشر^(١٥)، حيث زعمت امتلاك الحقيقة المطلقة وفسرت كل شيء بطريقة دوجماتيقية شاملة، واعتبرت نفسها



تظهر هنا طريقة الكافرين الدوجماتيقية في تأكيد معتقداتهم بسلطة الآباء دون برهان عقلي ودون اعتناء إلى طريقة التفكير السليم، ولذا فالدوجماتيقية هنا هي «حيلة فكرية مخاتلة قائمة على تأكيد المراء لمعتقداته بأمر وسلطان، ودون القبول بأنها قد تحتمل شيئاً من النقص أو الخطأ»^(١٦).

وهذا ما يرفضه القرآن الكريم، لأن المعتقدات ينبغي أن تؤسس على براهين وليس على سلطة الرجال، ولذا قال الإمام علي: «إن الحق لا يعرف بالرجال». ومن ثم انتبذ الطريقة الدوجماتيقية في التفكير التي تقوم على التسليم دون تمحيص. وفي تاريخ الفلسفة يستخدم هذا المعنى للدلالة على الدوجماتيقية، جاء في المعجم الفلسفي الصادر عن مجمع اللغة العربية: «... واستعمل اللفظ بعده (أي بعد كنت) للدلالة على التسليم دون تمحيص»^(١٧).

الدوجماتيقية في التاريخ:

نشأت الدوجماتيقية منذ بدأ الإنسان يزعم أنه قادر على معرفة الحقيقة المطلقة، وفي نطاق الفلسفة يمكن القول إن أكثر المذاهب تمثيلاً للدوجماتيقية

الفلسفة المطلقة التي حازت كل معرفة بالحقيقة. ويمكن القول إن أكبر فلسفة اتسمت بالدوجماطيقية في العصر الحديث هي فلسفة هيجل.

ومن أكبر الممثلين للدوجماطيقية في القرن العشرين الأصولية الماركسية التي تزعم أن تعاليم ماركس ولينين هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان. والأصولية الماركسية تتسم بالجمود الأيديولوجي النظري وهي سمة أي مذهب دوجماطيقى يرفض التجديد.

وفي الفلسفة المعاصرة، فإن الدوجماطيقية هي سمة الأصولية الماركسية التي تزعم أن تعاليم ماركس هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان. وهؤلاء قد تعرضوا لنقد شديد من الماركسيين الذين ينظرون بمرونة إلى تعاليم ماركس، كما أن الدوجماطيقين الماركسيين هاجموهم لأنهم فسروا تعاليم ماركس بطريقة تتلاءم مع المتغيرات الدولية. يقول روزنتال ويودين: «إنهم يقومون بالهجوم على الماركسيين الذين أغنوا النظرية بفروض propositions ونتائج وتعميمات generalizations تتلاءم مع المهام tasks التي يقدمها العصر الجديد»^(١١). مما يؤكد جمود الأصولية الماركسية، ومن ثم يؤكد دوجماطيقيتها.

وهكذا نجد أن كثيراً من المدارس الفلسفية والفلاسفة الأفراد الذين تتسم مواقفهم بإحدى سمات الدوجماطيقية، أو الذين تشتمل مذاهبهم على أصل أو أكثر من أصول الدوجماطيقية. ومن ثم تتخذ فلسفاتهم شكلاً أو أكثر من أشكال الدوجماطيقية المذكورة آنفاً. ومن المتعذر إحصاء الفلسفات والمذاهب الدوجماطيقية، خاصة أن الدوجماطيقية سمة وليست مذهباً دينياً أو عقلياً محدداً بل هي سمة سارية في معظم المذاهب، ولو عدناها بلغت العشرات لكان لو عدنا رجالها بلغوا المئات إن لم يكن الآلاف.

فالقول المطلق سمة كثير من المذاهب والتيارات، وهو المسؤول الأول بعد المصالح الاقتصادية عن الصراع الحضاري، بل هو منشأ الحروب العنصرية التي لا تزال تشتمل بين الحين والآخر، حتى لو كانت تتخفى وراء شعارات أخرى ومن هنا فإن العودة إلى الموقف القرآني السليم إزاء الحضارات والأديان والتعصّب الإنساني باتت أمراً ملجأً. ■

الهوامش

- ١ - المُخَالَفَةُ: مَنَعَ الصَّيَادَ قَبِيلاً قَبِيلاً هِيَ خُبْرَةٌ ثَلَاثُ بَسَمَ الصَّيْدُ جِسْمَهُ، ثُمَّ كَيْدٌ مِثْلُ كُلِّ شَيْءٍ وَبِهِرَةٌ وَمَشَرٌ عَلَى صَاحِبِهِ؛ مِنْ خُبْرَةِ إِدَا خُبْرَةً. وَخُبْرَةُ الذُّبَابِ الصَّيْدُ: تَخْفَى لَهُ؛ وَكُلُّ خَادِعٍ خَائِلٌ وَتَوَلَّى.
- ٢ - الْفَطْلُ: الْفَطْرُ الْفَاسِدُ. وَقَدْ خُطِلَ بِأَكْلَامِهِ وَأَخْطَلَ. ابْنُ الْأَثَرِ أَبُو الصَّهَادَاتِ، التَّهْلِيَّةُ فِي غَرِيبِ الْحَدِيثِ وَالْأَثَرِ، تَحْقِيقُ طَاهِرُ أَحْمَدُ الزَّائِي - محمود محمد الطحطاوي، بيروت، المكتبة العلمية، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ج. ٢، ص. ٥٠.
- ٣ - مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، مصر، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، ١٣٩٩هـ، ص. ٨٥.
- ٤ - د. يحيى هويدي، مقدمة إلى الفلسفة العامة، مصر، دار الثقافة، ١٩٨٧، ص. ١٦١.
- ٥ - Kant, Critique of pure Reason, tr. N.K.-Smith, London, Macmillan ١٩٢٩. ٤٢. ٢٥th edition. P
- ٦ - أفلاطون Plato: فيلسوف يوناني ولد حوالي ٤٢٧ ق.م. ومات حوالي سنة ٣٢٧ ق.م.
- ٧ - انظر مقارنة بين الدوجماطيقية والشك في وجهة نظر كيتش عند D.E.Cooper, World Philosophies, Oxford, ١٩٩١. ٢٩٨-٢٩١. pp. Blackwell.
- ٨ - د. مراد وهبة، المعجم الفلسفي، مصر، دار فضاء، ١٩٩٨.
- ٩ - أندريه لالاند، معجم مصطلحات الفلسفة العقلية والعنصرية، مترجم إلى العربية تحت عنوان «موسوعة لا لاند الفلسفية»، ترجمة د. خليل أحمد خليل، تدمود وأشرف عليه حصراً: أحمد عويدي، بيجروت-ماريس، دار عويدي، ١٩٩١، ط ١، ج ١، ص. ٢٩٧.
- ١٠ - مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، ص. ٨٥.
- ١١ - أفلاطون Plotinus: فيلسوف مصري يوناني ولد على الأرجح سنة ٢٠٣ م. ومات ٢٦٩ أو ٢٧٠ م.
- ١٢ - يمكن القول إن دوجماطيقية ديكرت دوجماطيقية لاوتونية ومثقفاتية عند لا إقناع مطلق. ويمكن الرجوع في هذا الصدد إلى د. محمد عثمان الخشت، أقتمة ديكرت المثقفاتية تتأسف، القاهرة دار فضاء، ١٩٩٦.
- ١٣ - كريستيان هون هوفل C.V.Wolff: فيلسوف ألماني ولد سنة ١٧٧٥ م. ومات ١٧٥١ م.
- ١٤ - سيد القارئ تامل في فلسفة ليبنتز وبين مظاهر دوجماطيقيتها ومعارضتها للعقل التقدي في كتابها: فلسفة العقائد المسيحية، دراسة نقدية في لاوتون ليبنتز، مصر، دار فضاء، ١٩٩٨.
- ١٥ - لمعرفة تفاصيل دوجماطيقية فلسفة هيجل لا سيما في موضوعها من الأديان يمكن الرجوع إلى كتابها
- الأديان تأويل نقدي لفلسفة الدين عند هيجل، القاهرة، دار عربي، ١٩٩٤.
- ١٦ - Rosenthal M. & Yudin, A dictionary of Philosophy, Moscow, Progress Publishers ١٩٧٧. ١٢٩. p.

المعرفة

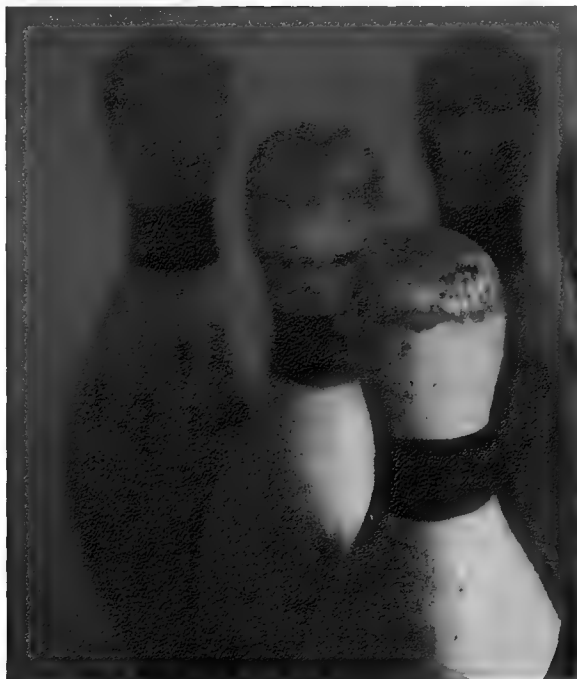


زورونا الآن

www.almarefah.com

الإدارة بالأحذية!

الإدارة بالأحذية



طرح لنا العالم والفكر العالمي الدكتور إدوارد دي بونو ثلاث استات، فالست الأولى كانت للتفكير، والست الثانية كانت للعمل، والست الثالثة كانت للقيم.

يستمع المنطق الصحيح وأحياناً غير الصحيح في انتقاداته.

❖ التفكير الإيجابي. وصاحب هذا التفكير يرتدي القبعة الصفراء، وهو:

- متفائل وإيجابي ومستعد للتجريب،
- يركز على احتمالات النجاح و يقلل احتمالات الفشل.
- لا يستعمل المشاعر والانفعالات بوضوح بل يستعمل المنطق بصورة إيجابية.

- يهتم بالفرص المتاحة ويعرض على استقلالها.

❖ التفكير العاطفي. ولصاحبه القبعة الحمراء، وهو:

- دائماً يظهر أحاسيسه وانفعالاته بسبب وبدون سبب.
- يهتم بالمشاعر حتى لو لم تدعم بالحقائق والمعلومات.
- يميل للجانب العاطفي وأراؤه وتفكيره تكون على أساس عاطفي وليس منطقياً.

- قد لا يدري من يرتدي القبعة الحمراء أنه يرتديها، لطغيان ميله العاطفي.

❖ التفكير المنظم والقيادي. ولصاحبه القبعة الزرقاء،

وهو:

- يبرمج ويرتب خطواته بشكل دقيق.
- يتميز بالمسؤولية والإدارة في أغلب الأمور.
- يتقبل جميع الآراء ويحلها ثم يفتح بها.
- يستطيع أن يرى قيمات الآخرين ويحترمهم ويميزهم.
- ❖ التفكير الإبداعي. يرتدي صاحبه القبعة الخضراء، ويمتاز بأنه:

- يحرص على كل جديد من أفكار وتجارب ومفاهيم.
- مستعد لتحمل المخاطر والنتائج المترتبة.
- دائماً يسعى للتطوير والعمل على التغيير.
- يستعمل وسائل وعبارات إبداعية مثل ماذا لو، هل، كيف، ربما.

فكان اسم الست الأولى «قبعات التفكير الست Six Thinking Hats». واسم الست الثانية «أخذية العمل الست six action shoes» وأما الست الثالثة كانت «ميداليات القيم الست six value medals».

طبعاً الجميع أصبح تائهاً بين «الستات» ويريد معرفة المزيد عنهن، لهذا سوف أحاول أن أتطرق إلى كل ست على حدة إلى أن يعلن لنا الدكتور «إدوارد دي بونو» ارتباطه «بالست» الرابعة!

أولاً، قبعات التفكير الست Six Thinking Hats:
نتصور أن العقول بين الناس متفاوتة وأن لكل شخص حجماً معيناً من العقل، والصحيح أن العقول واحدة ولكن الاختلاف والتباين يكون في التفكير، وقد وضع العالم «إدوارد دي بونو» ست قبعات ملونة يرتديها الناس كل حسب تفكيره وسأذكرها مع ذكر أبرز صفاتها:

❖ التفكير المحايد. يرتدي صاحبه القبعة البيضاء، ومما يميزه أنه:

- يجيب إجابات مباشرة ومحددة على الأسئلة.
- ينصت جيداً، متجرد من العواطف.
- يهتم بالوقائع والأرقام والإحصاءات،
- يمثل دور الكمبيوتر في إعطاء المعلومات أو تلقيها.
- ❖ التفكير السلبي. يرتدي صاحبه القبعة السوداء،

ويمتاز بأنه:

- النشأوم وعدم التفاؤل باحتمالات النجاح.
- كثرة انتقاده للأداء، وتركيزه على العوائق والتجارب الفاشلة إلى أن يصبح أسيرها.

♦ الحذاء المطاطي البرتقالي

إن اللون البرتقالي يوحى بالخطر والانفجار والانتباه والتحذير، وتوجي المطاطية برجال الإطفاء والإنقاذ فلهذا النمط علاقة بالخطر والحالات الطارئة، حيث الحاجة إلى فعل طارئ والأمان هو المطلب الأساسي.

♦ الخف الوردي

يوحي هذا اللون بالدفء والنعومة لذلك يوحى نمط عمل الحذاء الوردي بالرعاية والتعاطف والانتباه إلى المشاعر الإنسانية والإنصات وأخذ مشاعر العاملين في عين الاعتبار والتعامل الحسن معهم.

♦ حذاء ركوب الخيل الأرجواني

اللون الأرجواني هو لون الإمبراطورية الرومانية وهو يوحى بالسلطة، وحذاء ركوب الخيل يوحى بركوب الخيل أو دراجة نارية، فنمط هذا الحذاء يعني القيام بدور يمنحه

- يعطي من الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدائل الجديدة.

هذه الصفات لجميع القبعات باختصار، علماً أن بعض الناس بإمكانهم ارتداء أكثر من قبعة في يوم واحد حسب المواقف التي يتعرضون لها. وقد نحتاج أن نرتدي القبعة السوداء في أوقات كثيرة مثلاً في الأمور التجارية عندما نحسب ونخطط للربح والخسارة وتقييم المنافسين بالنسبة لنا وهكذا.

ثانياً، «أحذية العمل الست six action shoes»

إن الحذاء يستخدم للوصول إلى مكان ما، وإن الأحذية بالنسبة للعمل مثل القبعات بالنسبة للتفكير فنحتاج المواقف إلى أنماط مختلفة من العمل، فكل لون وشكل للحذاء يدل على أنماط العمل وهي:

♦ حذاء الأزرق البحرية الأزرق

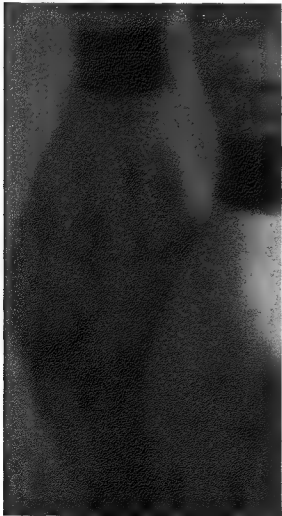
إن الأزرق هو لون العديد من الملابس الرسمية وأيضاً يدل على ليس القوات البحرية، مما يوحى لنا بالقواعد الرسمية، فيبدل هذا الحذاء على النمط الروتيني في العمل، وهو نمط جيد في كثير من الأحيان ولكن المبالغة في استخدام الروتين قد يكون أمراً سيئاً.

♦ الحذاء الرياضي الرمادي

يوحي اللون الرمادي بالغموض والضيائية والصعوبة في رؤية الأمور، فهذا النمط يهتم بالاكشاف والاستقصاء وجمع الأدلة وإن الفاية من العمل هو تلك النشاطات التي توصلني في النهاية إلى جمع معلومات.

♦ الحذاء البني المتين

البني هو لون عملي يوحى بالأرض والقواعد والأقدام التي تقف بثبات على الأرض، كما أنه يوحى بالطين والأوضاع المضطربة التي لا يمكن تحديدها بشكل واضح. فالحذاء المتين حذاء عملي يمكن استخدامه في المهمات الشاقة وأحد مبادئه «افعل ما تراه منطقيًا وعمليًا»، لأن نمط هذا الحذاء يتضمن النفعية، فنجد هنا أن نمط هذا الحذاء يعاكس تقريباً الرسمية التي يتصف بها حذاء البحرية.



المنصب أو السلطة. هناك عنصر قيادة في هذا النمط فالشخص هنا لا يتصرف بمقتضى إمكاناته فقط، وإنما بمقتضى الدور الرسمي المعطى له. وهنا نشير إلى إمكانية مزج أو مزاجية أكثر من هذا واستخدامها كأنماط مختلفة في العمل فعلى سبيل المثال البحرية والرمادي: استقصاءات روتينية ورسمية، البحرية والبنني: سلوك روتيني مع احتمال المرونة والمبادرة، البحرية والبرتقالي: إجراء روتيني في حالة طارئة.

ثالثاً ، **الميداليات القيم الست six value medals**، الميدالية عبارة عن رمز للجدارة والاستحقاق لذلك يمنح الأبطال في كل الألعاب هذه الميداليات الذهبية والفضية والبرونزية. فميداليات القيم الست عبارة عن معنى للجدارة والرمز يعني مستوى القيمة. وكفكرة سريعة لميداليات القيم الست نذكرها في الأسطر التالية:

♦ الميدالية الذهبية

تتعلق هذه الميدالية بالقيم الإنسانية أي القيم التي تؤثر في البشر. فالقيم الإنسانية هي أهم القيم على الإطلاق لذا رمز لها بالميدالية الذهبية فالذهب عنصر غالي. والمقصود بالقيم الإنسانية هنا شئشان: شئ سلبى مثل الطفيلان والاستبداد والظلم والاستبعاد والاضطهاد، فمنع ظهور هذه القيم السلبية يعتبر قيمة مهمة بحد ذاتها والشئ الإيجابي هو الإدراك والتقدير والتشجيع والشكر والشعور بالأهمية والثقة والمساعدة والأمل والكرامة والتعاطف وغيرها.

♦ الميدالية الفضية

تسلط هذه الميدالية الضوء على القيم التنظيمية وهذا يعني القيم المتعلقة بالهدف من المنظمة، والمنظمة ممكن أن تكون عائلة أو مجموعة من الأصدقاء أو نادياً أو عالم التجارة وهذا يعني الربحية ، إذا الفضية مرتبطة بالمال وهناك نوعان من القيم الفضية ينظمها سؤالان:

- كيف تحقق المنظمة أهدافها المرجوة؟
- ما مدى النجاح الذي ستحققه المنظمة؟

♦ الميدالية الفولاذية

هذه الميدالية خاصة بالقيمة النوعية أو الجودة ، والجودة هي درجة الامتياز التي صمم شيء، من أجلها. فتتعلق هذه الميدالية بالجودة في المنتج أو الخدمات أو الأداء أو العلاقات أو الاتصال مع الآخرين.

♦ الميدالية الزجاجية،

تشتمل على عدد من القيم المترابطة نابعة من الابتكار والبساطة والإبداع. فالزجاج مادة هشة بسيطة مصنوعة من الرمل ولكن باستخدام الزجاج تستطيع أن تستخدم إبداعك لتصنع الكثير فهي تتعلق بالقيم المرتبطة بالتغيير، كل ما نفعله أو نفكر فيه يمكن تطويره من خلال التفكير الإبداعي.

♦ الميدالية الخشبية،

تختص هذه الميدالية بالقيم البيئية في أوسع معانيها، فهي تقيم تأثير القرار والمشروع والنشاط والتغيير على الطرف الثالث الذي لا يرتبط بشكل مباشر بالعملية ولكنه يتأثر بها. تتضمن قيم الميدالية الخشبية أن تضع في اعتبارك أموراً خارج محيط اهتمامك، أي ما هو تأثير القيم على البيئة والمجتمع والآخرين.

♦ الميدالية النحاسية،

تتعلق هذه الميدالية بالقيم الحمية الإدراكية، فعلى سبيل المثال نقول كيف سيكون هذا الشيء؟ أو كيف سينظر إليه الآخرون؟ إن الإدراك الحسي شيء حقيقي حتى وإن لم يكن واقعياً، هناك اعتقاد بأن الجميع يستطيعون أن يروا الحقيقة، وهناك اعتقاد أن الجميع يستطيعون رؤية الأشياء كما هي في الحقيقة، والحقيقة أن كل هذه الاعتقادات خاطئة، حيث يتفاعل الناس مع عالمهم الشخصي وليس مع الحياة الواقعية كما أنه عند التخطيط لمشروع ما أو ابتكار فكرة جديدة لا بد من البحث في كيفية النظر إلى هذا الموضوع. ■



المعرفة

المجلة «الثانية» في العالم العربي

■ إغواء الشيطان لم يكن لحواء وحدها

■ من الذي أطلق الرصاص؟

■ ٨٩,٥٪ من الشعب الأردني قاطع

منتجات الدول التي أساءت للرسول
عليه السلام

■ أمشاط الضوء

سبورة

تعقيباً على ملف «الشیطان» إغواء الشیطان لم یکن لحواء وحدها

وأنها بهجة للعيون وأن الشجرة شهية للنظر فأخذت من ثمرها وأكلت وأعطت رجلها أيضاً.

وجاء في إنجيل متى، الإصحاح الخامس والعشرين ٤١:١ «استعان الشيطان بالحية لدخول الجنة فقد حاول الاحتيال على جميع الحيوانات فخاب سعيه فبدأ بالطاوس الذي كان رآه مرة على أبواب الجنة ووعد به بأن يذكر له ثلاث كلمات تصممه من الموت إذا سمح له بالدخول، ولكن الطاوس أبى، وروى ما وقع للحية التي أباحت لإبليس بأن يجلس بين فكيفها ودخلت به الجنة وكان إبليس وثيق الصلة بعواء فراح عندئذ يتحدث إليها من فم الحية وأنها بما ثمرة الشجرة التي تضمن لها الخلود فيما رواه ملك من الملائكة. فلما مضت حواء إلى الشجرة ظهر لها إبليس في صورة ملك، فكان له ما هو معروف مشهور وطرده إبليس وأدم وحواء من الجنة وحلت عليهم اللعنة.

وشخصية الشيطان في الدين المسيحي أكثر وضوحاً من الديانة اليهودية فهو فيها رمز للشر والفساد، ففي إنجيل لوقا، الإصحاح الرابع، هذه الفقرة التي وردت عما جرى لعيسى من إبليس في زعمهم «ثم أصمعه إبليس إلى جبل عال، وأراه جميع الممالك المسكونة لحظة من الزمان وقال له إبليس: لك أعطي هذا السلطان كله ومجدها، لأنه قد دُفع إلي وأنا أعطيه لمن أريد فإن سجدت أمامي يكن لك الجميع. فأجابته يسوع: اذهب يا شيطان، إنه مكتوب: للرب إنك تسجد وإياه وحده تعبد، على أنه لم يتحدث النصراني عن الشيطان بوضوح (نوعاً ما) إلا في إنجيل «برنابا» الذي لا تعترف به الكنيسة!

أما صورة الشيطان (إبليس) في التراث الإسلامي، فتجدها أكثر وضوحاً في معنى الاسم، فهو إبليس من الأصل «بليس» لأنه أبس من رحمة الله وقد سمي أيضاً الشيطان، وعدو الله، والعدو، والشيطان

طالعت واستمعت بقراءة ملف «عمودوا من الشيطان الرجيم» العدد ١٣١ صفر ١٤٢٧هـ. ولما كان لي اهتمام بنفس الموضوع يسعدني أن أضيف بعض النقاط الخاصة بالموضوع.

بداية الاستهلال قول الله تعالى: «إن الشيطان لكم عدو فاتخذوه عدواً إنما يدعو حزبه ليكونوا من أصحاب السير» فاطر آية ٦. للشيطان أسماء وألقاب في التاريخ الإنساني. ففي الديانة المصرية القديمة كان اسمه «ست» أو «ستان» لاحظ هنا أنهما قريباً الشبه بلفظ «شيطان». وفي الهندية القديمة «راكشاس والبشاش» وفي الفارسية «أهرمن» وفي اليونانية «ذيوس» وفي اللغة الإنجليزية «satan».

أما في التوراة الشيطان «إله» يتآمر مع النبي يعقوب ليسرق المواشي من الناس. كما أن هذا الإله في لحظة غضب يقرر أن يبني شعباً بأكمله لولا تدخل موسى في الوقت المناسب إذ أمر به بالرجوع عما نوى ويكف شره عن بني إسرائيل فيصرخ فيه بقوله كما جاء في التوراة «ارجع عن حمو غضبك واندم على الشر بشعبك قدم الرب على الشر الذي قال إنه يفعل به شعبه» بهذا الأسلوب يتناول اليهود على الله - سبحانه وتعالى - فالإله عندهم كالشيطان شرير وحقدو وعنصري يكره جميع الأمم التي خلقها ما عدا الشعب المختار!

وتتفق القصة اليهودية مع المسيحية في أن الحية هي التي أغرت حواء بالأكل من الشجرة وليس الشيطان. وأن حواء هي السبب في إخراج آدم من الجنة بسبب أكلها من الشجرة ثم بعد ذلك أعطت زوجها آدم. جاء في العهد القديم (التوراة) سفر التكوين في الإصحاح الثالث «قالت الحية للمرأة لن تموت بل الله عالم أنه يوم تأكلان منه تتفتح أعينكما وتكونا كالله عارفين بالخير والشر فرأت المرأة أن الشجرة جيدة للأكل

ليس اسم علم.

يذكر في غيرها من آيات القرآن الكريم وإنما ذكرت باسم «زوج آدم» وإن إغواء الشيطان لم يكن لها وحدها بل كان الإغواء حسبما ورد في القرآن إما لآدم وزوجه وإما لآدم نفسه. قال تعالى «وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغداً حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين. فأزلهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كانا فيه وقلنا امبطوا بعضكم لبعض عدو ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين» البقرة آية ٣٦، ٣٥. «فوسوس لهما الشيطان ليبيد لهما ما ووري عنهما من سواتهما وقال ما نهاكما ربكما عن هذه الشجرة إلا أن تكونا ملكين أو تكونا من الخالدين» الأعراف ٢٠. هكذا يورد القرآن صراحة أن إغواء الشيطان لم يكن لحواء وحدها ولا لحواء أولاً، بل الأكثر من ذلك أن يورد القرآن ذكر وسوسة الشيطان لآدم وحده كما في سورة طه «فوسوس إليه الشيطان قال يا آدم هل أدلك على شجرة الخلد وملك لا يبلى» طه آية ١٢٠، وهذا يناقض ما جاء في التوراة والإنجيل، والله أعلى وأعلم. ■

وفي القاموس المحيط: «إبليس مأخوذ من أبلس أي يش وتحيز» وفي المصباح المنير: «أبلس من رحمة الله أي يش ومنه سمي إبليس. ووزن إبليس - إفعيل - اشتق من الإبلال وهو اليأس من رحمة الله، قال علماء اللغة: لا نظير له بين الأسماء فشيء بالأسماء الأعجمية. ومنهم من جعله اسماً أعجمياً غير مشتق ومن أسمائه أيضاً: الحارث والحكم وكنيته أبو مرة. والشيطان اسم يطلق على إبليس وذريته وأعوانه وهو اسم يدل على التمرد ومأخوذ من شطن أي البعد عن الخير أو مأخوذ من شاط شيط إذا هلك».

ورد اسم إبليس في القرآن الكريم في ١١ آية. كما ورد اسم الشيطان في القرآن الكريم في ٥٦ آية.

أما قصة إغواء حواء لآدم وإخراجه من الجنة بسبب أكلها من الشجرة ثم إيماءها لآدم بالأكل منها فإن القرآن الكريم ينفي استقلال حواء بالتهمة كما جاء في اليهودية والمسيحية، وبيان ذلك أن الآيات التي حوت القصة لم يذكر فيها اسم حواء مطلقاً، كما لم

ما عدتُ مأسوراً

شعر: مروان المزيني - المدينة المنورة

في ظل تشريع هنا قد أنزلنا
من قد أحسب الله يحيا مُبتلى
تأبى الركون إلى الهوان مطولا
بالعلم حتى صار هينا الأمثلا
ما عدت مأسوراً بها أو مثقلا
خير الأنعام وقد أتانا مرسلنا
فالعلم صار لما أردت معولا
أرضى شعقي بالمعارف قد علا
ما عدت في ضعفي أعيش مجنونا
فأنا أجاهد كي أعيش مكملا
إلا الذي فوق السماوات اعلى
إن شاء عجل أمسه أو أجلا
إن هم أعانوا من بهم أثقلا
فאלله بالخير العميم تفضلا

نحن الذين ترعرت أيامنا
نحن الأحبية حيث قال نبينا
هينا الإعاقبة بيد أن عقولنا
إننا نفضنا العجز عن أجسادنا
لا، لست خجلاناً فليست بناقص
إني اتبعت الهدى هدى محمد
إني نهلت من المعارف جلها
إني رضيت العز لست بغيره
إني أجوب السكون رغم إعاقتي
من كان يبذل للحياة قلبها
هذي الحياة وما يسير أمرها
وهو الحكيم إذا قضى وبحكمة
وهو السدي وعد المباد بعونه
لا يُعسد الخير النقي بمؤمن

تعليقاً على ملف «المقاطعة»

٨٩,٥٪ من الشعب الأردني قاطع منتجات الدول التي أساءت للرسول عليه السلام

الأسبوع الثاني من شهر رمضان المبارك - ١٤٣١ هـ - الأردن

إذا صدرت الإساءة من إحدى الدول العظمى، فقد أفاد ٩٤,٧٪ من المستجوبين أنهم سوف يقاطعون منتجات الدولة العظمى، بينما أفاد ٥,٣٪ فقط من المشاركين في الاستطلاع أنهم لن يشاركوا في المقاطعة.

وإذا حدثت الإساءة، فإن شريحة ضئيلة من السكان ٧,٢٪ تقبل اعتذار الجهة المسيئة، وأقل منها ٥,٢٪ تقبل اعتذار الحكومة. وإذا اقترن اعتذار الجهة المسيئة مع اعتذار الحكومة فإن ذلك يرضي حوالي ثلث المجتمع ٣١,٩٪، ومقابل هذه النسبة المتدنية، فقد أظهر الاستطلاع أن أكثر من نصف المجتمع ونسبة ٥٥,٧٪ يرون أن الاعتذار غير كاف.

وقد أيد فرضية تعمد الجهات الإعلامية في العالم الإسلامي الإساءة للأديان الأخرى ما نسبته ٤,٣٪، إلا أن الأغلبية الساحقة ٨٤,٥٪ ترى أن الإساءة المتعمدة لا تحدث.

ويعتقد ٤٣,١٪ من المشاركين في الاستطلاع أن هناك جهات دولية معادية للإسلام والمسلمين تخطط للإساءة للرسول الكريم عليه الصلاة والسلام، وأن

قام «مركز عالم المعرفة لاستطلاعات الرأي» بإجراء استطلاع حول رأي الشعب الأردني في كيفية التعامل مع الإساءة للرسول صلى الله عليه وسلم، خلال الفترة ما بين ٢٠/٢٠ - ٢٣/٢٠٠٦ م.

وتم تنفيذ المسح بواسطة الهاتف وعلى عينة طبقية منتظمة سحبت بالطريقة العلمية المتبعة بالتنسيق مع دائرة الإحصاءات العامة، مكونة من ١٠٧٣ مواطناً أردنياً من الجنسين، وبلغت نسبة الاستجابة ٨٦٪. وقد بلغ خطأ المايئة (معامل الاختلاف C.V) ٢٪.

وقد أظهر الاستطلاع تأييد الأردنيين ونسبة عالية جداً ٨٨,٥٪ من العينة لفكرة القيام بمسيرات سلمية للتديد بالجهات التي أساءت للرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، ويرى عشرهم تقريباً ١٠,٣٪ أن لا جدوى من المسيرات.

أما بالنسبة إلى الاحتجاج الدبلوماسي المتمثل بقطع العلاقات الدبلوماسية أو سحب سفراء الدول العربية والإسلامية من الدول التي تسيء إلى الرسول عليه الصلاة والسلام، فقد أيد ٦٥,٤٪ من المستجوبين قطع العلاقات الدبلوماسية، بينما لم يؤيد ما نسبته ١٧,٣٪ هذا الأسلوب.

أما النوع الثالث من الاحتجاجات فهو المقاطعة الفعلية لمنتجات الدول التي أساءت إلى الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام، حيث أفاد ٨٩,٥٪ من العينة بمقاطعة المنتجات سواء بشكل كامل أو جزئي، ولم يعارض مقاطعة المنتجات سوى ١٠,٥٪ فقط من المشاركين في الاستطلاع.

وحول شدة المقاطعة المتوقعة (الاحتجاج) فيما



٢٥٪ آخرون يعتقدون باحتمالية وجود هذه الجهات. وكانت نسبة الذين لا يعتقدون أن هناك جهات دولية تخطط للإساءة ٥٠,١٪. بينما الذين أفادوا بأنهم لا يعرفون كانوا ٢٦,٨٪.

ولدى سؤال المشاركين في الاستطلاع فيما إذا كانوا يعتقدون أن للثقافة الغربية والمناهج التعليمية الغربية دوراً في الإساءة للرسول الكريم عليه الصلاة والسلام وللمقدسات الإسلامية أجاب ٢٢,٦٪ أن لا

علاقة لها، والغالبية ٧٧,٤٪ أفادت بوجود دور لها في الإساءة.

وقد كان تأييد استخدام سلاح النفط واضحاً في كيفية التعامل مع الدول التي تكرر الإساءة، إذ أيد ٨٢,٤٪ من المشاركين استعمال هذا السلاح.

أما أسلوب الحوار مع الآخر، فيعتقد ٤٣,٢٪ من المستطلعين بفائدتها، و٢٣,٢٪ بعدم فائدتها، بينما أفاد ٣٣,٦٪ بأنه ربما تفيد. ■

تعليقاً على ملف «المقاطعة» إذن نضيم !

سبأ سمير سالم - صنعاء

فقائمة المنتجات المعطور شراؤها في زيادة مستمرة؟ ردت أمي بكل ثبات وبساطة: سناكل رغيماً «حاف» فداء لرسول الله صلى الله عليه وسلم. طأطأت رأسي من رد أمي ربة البيت التي اعتبرها العالم «المتحضر» امرأة أمية كونها لا تحمل الشهادات. شعرت بحرقه في معدتي وألم في رأسي... إن نقاط ضعف الإنسان تهدمه وتفثته وتقال منه بشكل أشجع من لو تكالبت عليه أمم الأمم وهو ثابت راسخ على مبدأ أو عقيدة. وهذا ما رأيته في رد أمي الحبيبة. ■

كنت أتناول وجبة الإفطار الخاصة بي والتي كانت عبارة عن ساندويتش بالجبين. كنت أقضم وأقضم، وفجأة، انقضت.. لعله منتج دنماركي! مررت بميني سريعاً إلى حيث مكتوب بلد الصناعة في علبة الجبن، ولما لم أبتين حروف كلمة «دنماركي» تنفست الصعداء، واستمررت في الأكل أحمد الله وأشكره على أن الجبن كان صناعة نمساوية. لكني لم أستطع أن أبطل اللقيمات الأخيرة بسبب الفصصة التي أخذت مكانها في حلقي. إلى هذا الحد يكون المستهلك العربي مذلولاً باستهلاكه للمنتجات الأوروبية؟ نراه يقلب المنتجات بحثاً عن دول منتجة لم تشهر بعد عداؤها للإسلام والمسلمين. وماذا لو تكاثرت الدول المنتجة وأنتجت عداوة موحدة؟ هكذا دار السؤال الساذج في ذهني، ولم أجد سوى إجابة أكثر سذاجة ونضماً: إذن نضيم!

بعد ما حدث اليوم مساء جمعتي أئوم نفسي على هشاشة تفكيرتي وسطحيتي، ودعوت ربي أن يعين بلاد المسلمين على الإنتاج والتصنيع لصون كرامة وحياة المسلمين «اللهم آمين». ما حدث في المساء هو أنني جلست أتناول عشاءي المكون أيضاً من الجبن والمربي، وتذكرت فجأة الصباح عن البلد المصنع لهذا الجبن الذي بين يدي، تحدثت إلى أمي قائلة: ماذا سنفعل وقد انضمت فرنسا أيضاً إلى مهزلة الشتم والسب،



دميم.. لكنه عظيم!

سعد ملك العوفي - المدينة المنورة

ولسنا نقصد من ذلك أن نصدف عن الجمال أو المال، إذ لا تعارض بينهما وبين العقل والروح، ولكننا نأبى أن يأخذاً ألبابنا حتى لا يتركنا من قيمتنا الحقيقية شيئاً، وأن يلتهمنا أرواحنا كما يلتهم الدود لب التفاح! إننا نريد إنساناً منتجاً يجعل جماله ونظافته ضمن عاداته، دون أن يتكلف التأنيق فيصبح شغله كأنه ما خلق إلا له! ونأبى أن يقدم المرء لغير ملكاته ونجاحاته المشروعة، حتى يشيع في الأمة ميزان عادل يوزن به النجاح فيقدم المجد العامل ويؤخر الكسول الخامل.

إن ما ذكرته أنفأ يتمشى مع روح الشريعة، فالإسلام دين عظيم لا يرضى الظلم على أحد، إذ إنه لو قاس الناس بأشكالهم ما كان للديميم التقى مكان في الجنة في حين تفتح أبوابها للوسيم الكافر، والوسيم الفاسق الماهر! ■

يفلو كثير من الناس في تقييم الصفات الشكلية. فيقدمونها بل لا يلتفتون إلى غيرها! حتى إنك لترى المرء يتشدق ويتقيق لا علم له فترمقه الأعين لمنظره لا لمنطقه، وبدل أن يتركز الاهتمام على رقي الروح ونباهة العقل تركز على أناقة الثوب وجمال الشكل! ولو تأمل العاقل لوجد أن قيمة المرء فيما يحسن، كما قال الإمام علي - رضي الله عنه - إذ هي ليست في عظمه الطويل أو جسمه الجميل أو وجهه الصقيل فكل ذلك لا يد لمرء فيه من قريب أو بعيد، وقصارى ما نمنحه من قيمة لجمال الشكل أنه حظ أعطيه صاحبه، عليه أن يشكر الله عليه دون أن يتيه أو ينتظر شيئاً من الامتيازات.

إننا لم نقرأ أو نسمع لمترجم أو باحث استعرض سيرة وسيم لا فضل له، بل كم سمعنا وقرأنا تراجم لنزوي دمامة حازوا فضلاً أو نالوا علماً أو أدباً أو جادوا بأعمالهم فحفظهم التاريخ، وتاريخنا الإسلامي يحفل بنماذج يجف دون الإحاطة بها المداد، ولكننا نضرب المثل برجل من غير تراثنا ذلك هو الزعيم الهندي «مهاتما غاندي» فإن من عرف دمامة وجهه وقصر جسمه عرف أن العظمة ليست بهذا العظم واللحم، وإنما هي في تلك الروح الوثابة وذلك العقل العبقري.

أصبح الكثير منا لا يؤمن إلا بالمحسوسات كأننا ما بلغت من النقاثة في جواهرها! فالمال والجمال هما شيئان لا يمكن أن يقارن بهما غيرهما لأنهما في رأس الهرم وإن كان يملتون غير ذلك، فتحن أمام نظرة مشوهة تجل الجمال والمال وهما إلى نقاد وتنتظر (إن نظرت) بعين نقية لا تبصر في العقل والروح إلا ضروباً من المثالية وظوراً من نسج الخيال.



من الذي أطلق الرصاص؟

أورجان يشار- الجبيل

المحاضر طلابه للعودة إلى أمأكتهم، وأن يتمالكوا أنفسهم، حيث الأمر جزء من المحاضرة ثم وزع عليهم ورقة تحتوي على مجموعة أسئلة:

كم طلقة أطلقت؟ من الذي أطلق الرصاص؟ من أي جيب أخرج المسدس؟ ماذا كان يرتدي صاحب المسدس؟ وما ألوانها؟ بماذا تقوه من كلمات؟ هل كان له شارب أم حلق الشارب؟ هل كان غزير الشعر أم كان بدون شعر؟ ما لون شعره إذا كان له شعر؟ ما صفاته التقريبية؟ هل كان نحيلاً أم بدنياً؟ هل يوجد بوجهه علامات مميزة؟ وأسئلة أخرى وصلت إلى عشرين سؤالاً. ولكن المهم أن جميع الإجابات تفاوتت واختلفت اختلافاً يثير الدهشة. فالحادثة واحدة ووقعت أمام الستة عشر طالباً وطالبة في لحظة واحدة من الزمن، جميعهم شاهدوها مشاهدة ترتقي لدرجة المعاشاة ومع ذلك تناقضت الشهادات! قال البعض: إن الذي أطلق النار عربي ملتح، وقال البعض: بل زنجي طويل القامة، وقال آخرون: إنه كان صينياً قصير القامة. بل قالت طالبة: إنها رأت أكثر من شخص واحد يطلق النار. وهكذا فقد اعتمد المحامون الأمريكيون على هذا المشهد كمرجع كلاسيكي علمي إذا ما أرادوا تقنين وتزييف شهادة أحد شهود العيان.

المشهد الأمريكي هو نفسه المشهد العربي عندما يقوم الطفل بالرد على المكالمات، ويقوم بالتمثيل مثل الطالب الأمريكي الذي تطوع بأن يقوم بدور مطلق الرصاص، الدراما هي الدراما، والمحاضر هو الأب الذي درب ابنه على الرد على المكالمات بمهارة.

إن مأساة البحث عن القدوة تستمر حيث إن البعض من الآباء والأمهات يعلمون أبناءهم الكذب، ويحرضونهم عليه باستمرار، ثم يقضون فجأة عندما يكتشفون أن أحد هؤلاء الصغار قد كذب عليهم ليمارسوا بكل تناقض دور الواعظ الحكيم عن تحريم وتجرير الكذب! ■

يرن جرس الهاتف، يلقي رب المنزل بجريدته جانباً.. يهرع الصغير نحو الهاتف ويرفع السماعة. بينما يرفع أبوه إصبعه إلى شفتيه محدثاً ومشيراً إلى السماعة. الابن يحجب السماعة بيده وهو يهز رأسه مستفسراً، الأب يلوح بإصبعه يميناً ويساراً علامة أنه غير موجود قطعياً، ويحني الصغير رأسه علامة الفهم ثم يصيح:

- بابا غير موجود.

- متى سيأتي؟

- لا أعرف.

- هل تعرف أين هو؟

- لا أعرف.

- الأمر ضروري جداً..

هنا يدرك الأب أن المتصل ربما ليس هو الشخص غير المرغوب فيه، فيقفز ليقول للصغير وبالإشارة أيضاً: إنه قد وصل. فيقول الصغير:

- عمي: الباب يطرق، أعتقد أنه أبي.

الأمر يبدو أمراً اعتيادياً جداً لذلك أتقنه الصغير وبمهارة!

الأمر هنا مرادف لأسلوب أحد أطباء علم النفس في جامعة هارفارد وهو البروفيسور «أريدا فيليبس»، وقد اشتهر هذا المحاضر بإتقان واستغلال «السيكودراما» إلى أقصى حد ممكن في محاضراته التي يحرص على أن تكون عملية تطبيقية أكثر من كونها تحليلية، أو سردية، أو تاريخية. وهذا المحاضر هو نفسه الذي أحدث زلزالاً شديداً بأسلوب التحقيقات الجنائية بالولايات المتحدة، وجعلها فوق منحنيات ما بين اليقين والشك! فقد كان يتحدث إلى ستة عشر من طلابه عندما افتتح باب القاعة رجل، وأخرج من جيبه مسدساً، وبدأ يطلق النار صوب الطلاب! فارتدى من ارتدى على الأرض، وزحف البعض الآخر على بطنه، وقفزت طالبة تحت الكرسي... ثم مضت خمس دقائق، دعا بعدها البروفيسور «أريدا فيليبس»

أمشاط الضوء

نوال الجبر - الرياض

تحت أقدامي نموتُ البتلاتُ قبل أن أخرج من خجلي
وبعد أن فقدتُ وجودهم حولي..

فقدتُ قدرتي على التركيز في أن أمتصُ صورةً

للذاكرة. غابت أصواتهم عند خروجي وأمشاط

الضوء تسافروا في الغياب، بين يديه الفليضة يقودُ

خطواتي كأنه يحثني على الهروب وصوتٌ عقلي يقولُ

كيف تخرجُ المذراء من جنثها بخطوات سريعة؟ لا

أعرفُ كم من الوقت توقّف عند عيني حتى هالتي

غضبُهُ والعربة تقودنا في صمت!

المباني العالية والجبال تلوح خلفها والطرق الملتوية

تخفي سرّاً أكادُ أجهله.. يكيثُ لفرط دهشتي، إلى

أين سيأخذني لا ضوء ولا حتى بشر حيث الصمت لا

زال مستمراً.

توقّف عن القيادة والسيارة لا زالت تعمل!

والخوف يأكل دهشتي ويسري رعشات بين أملري في

الباردة.

حاول أن يُزيح أزوار نوبه الأبيض وتنفس الصُعداء..

ألقى بفترته البيضاء في المرتبة الخلفية، نظر إلي

شرزراً وقال :

- انتظريني هنا سأذهب قليلاً وأعود..

أجبت فور أن أنهى جملته:

- أشعر بالخوف!

- لا بأس أنا لستُ ببعيد عنك.. تحدّثي وستسمعين

صوتي.

ذهب والكون المظلم يطبق على حواسي ماذا بيدي

أن أفعل! في مكان مظلم مع شخص لا تعرفه حواسي

ولم تمتد عليه كلماتي؟ لفظت اسمه مرّات عدّة

كشخص سيسرقني لحياة جديدة أكون فيها سيدة

ولكنني هنا وحيدة!

أي لون للفرح سيقبّض من ليلتي الأولى معه.. من

حياتي الجديدة، وأين ذهب كل هذا الوقت ماذا

يفعل في ساعة متأخرة كهذه؟

تحرّقتي الأسئلة وأتوه بحثاً عن جواب لها..

يكيثُ كثيراً هل عليّ أن أتعلّم قيادة السيارة في وقت

كهذا؟ ومكانٌ موحش.. تلح عليّ فكرة الهروب..

أن أبتعد.. أنقذ نفسي.. أعود لتلك القاعة وبنفس

الفستان الأبيض وبفارس قتله الظلام!

جهشت نفسي بالبكاء حتى علا صوتُ بكائه على

صوتي خلّته جثّاً.. توقفتُ عن البكاء كأنني أبحتُ

عن ذلك الصوت الذي يعلو حيناً ويخفتُ حيناً آخر..

اقترّب مني ذلك الصوت أحسستُ به يلامسني

حتى هجم عليّ وصرخاتي تملو أكادُ أفتأ عيني كلّما

أخفيتهما بشدة تحت كفي البارد!

جاوبني صارخاً: اصمتي!

نظرتُ إليه هذا هو إذا.. كان جسدي يفتاله الخوفُ

وصمتُ قلبي يتسابقُ مع أضلعي.

حاولُ أن يدفعَ بابَ السيارةِ بقدمه بعدَ أن فتَحَهُ

بيده قاذني للخارج حاولتُ أن أعودَ ولكن يدي شَلَّتْ

بالخوف!

صرختُ به.. أرجوكِ تريثِ إلى أين تأخذُني؟ وفي أيِّ

مكان نحن؟

أعدني إلى عائلتي.. أعدك أن لا أخبرهم عن ما

حدث فقط أعدني..

ستذهبن معي.. قالها صارخاً

قلتُ: له لكنني لا أريدُ الذهابَ لمكان لا أعرفهُ.. أريدُ

أن أعودَ لأمي أرجوكِ.

بكيت وألقى بعباءتي بالقرب من السيارة

ويدي لا زالت تتحَرَّ بين كفيه.

كان هناك حائطٌ قديمٌ ليس مرتفعاً جداً ولا قصيراً

جداً، والبوابةُ مفتوحةٌ كأنها تنتظرُ قدومنا غابت

أجسادنا في الظلام.. تشبَّثُ به أكثر وجسدي

يرتجفُ أكثر حتى أن كلماتي تسقطُ ميتةً قبل أن

تخرج!

دموعهُ الساخنةُ تفرُّ يدي وأنفهُ يسيلُ بشدة..

سقطتُ على التراب لم تعد قدماي قادرتين على أن

تحملاني وكفي بين يديه لا زال يشدُّ بقوة وفستاني

الأبيضُ تحولَ لرمادي.. فقدتُ فردةً حداثي الأبيض

والأخرى بشرطها الأبيضُ تلتفُّ على ساقي، توقفتُ

فجأةً وحملني بين ذراعيه بعدَ أن تمزقتُ ساقي

وعلتُ صرخاتي من خلع ذراعي الأيمن..

وضممتني عند الباب المفتوح وأثبنتني لا ينقطعُ، سافرتُ

في البكاء.. عادَ من جديد وضعَ رأسي على صدره

واحتضنني بشدة وانهارَ من جديد يبكي.. أخذَ

رأسي بين يديه وقبَّلني قبلةً طويلةً ثم قال: ألا

ترغبين برؤية أُمي؟ ■



«التبادل الإلكتروني» انقلاب في طريقة تلقي المعرفة

د. محمد عبد الله

جزئياً مثل توفر المادة العلمية «E- courses» فقط بشكل إلكتروني دون باقي الجوانب التعليمية مثل الامتحانات والجوانب الإدارية المختلفة. وترتبط إيجابيات التعلم إلكترونياً بأربعة محاور رئيسة هي: انخفاض تكاليفه بالمقارنة مع تكاليف التعليم التقليدي، وتقديمه فوائد نوعية خارجة عن إطار التعليم التقليدي، ثم توفيره فرص جديدة للتعليم يصعب على التعليم التقليدي توفيرها، إضافة إلى إرسائه ثقافة التعلم الذاتي. ومع تطور الكمبيوتر، وتعاظم طاقاته التخزينية، وزيادة سرعته في تناول المعارف، ظهرت برمجيات معقدة عرفت «بنمط التدريس الخصوصي الشامل Full tutorial Instruction» التي دمجت بين برامج التدريب والمران، والألعاب التعليمية، بالإضافة إلى برامج التدريس الخصوصي كبرمجية واحدة تتميز بالتفاعلية.

ونظراً للتسارع الكبير في علوم الكمبيوتر، بدأ التفكير في إنشاء برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة بعض قدرات العقل البشري مثل: إجراء العمليات الحسابية المعقدة، واتخاذ القرارات التي تتعلق بالمواقف الأكاديمية، وهو ما يطلق عليه «برامج الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence».

وحيث إن الذكاء صفة خاصة بالإنسان، فلن يمكننا إعطاء هذه الصفة للألة، إلا أنه إلى حد ما يمكننا جعل الكمبيوتر يقوم بتقليد سلوك ذكي، وبهذا يظهر كأنه فكر وهذا ما نسميه «بالذكاء الاصطناعي» ومن أهم تطبيقاته الآتي:

- التعرف على الكلام.

تجاوز «التعليم الإلكتروني E-Learning» مرحلة المفامرة التربوية وبات واقعاً تربوياً عالمياً. نحن في العالم العربي أحوج ما نكون إلى ضرورة الإقدام والخصوص في غماره سعياً للاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية والتربوية التي يوفرها هذا الواقع التعليمي المتجدد.

ويعرف «التعليم الإلكتروني E-Learning» بأنه طريقة تجمع بين النقل الرقمي للمحتوى وتوفر التفاعل والدعم التعليمي، والذي يقصد به مساعدة المعلم للمتعلم في أي وقت. وهذا الدعم يميز التعلم الإلكتروني عن التعلم بالكمبيوتر.

ويعد التعلم الإلكتروني نمطاً من أنماط نظام التعلم عن بعد «Distance Learning». وفي هذا النظام يكون المعلم والمتعلم غير مجتمعين في مكان واحد، سواء في البلد نفسه أو في بلاد مختلفة، غير أنهم متصلون ببعضهم إما عبر شبكة الإنترنت أو عن طريق المراسلة البريدية. وعلى ذلك يمكن القول إن التعلم عن بعد سبق ظهور الإنترنت، حيث كان يتم عن طريق المراسلة وشرائط الكاسيت والفيديو. وقد ساعد التطور المذهل في وسائل الاتصالات على تدعيم هذا النمط من التعلم بتحسين البيئة التي يتم التعامل من خلالها وزيادة التفاعل بين أطرافه، ومن ثم ظهر اصطلاح التعلم الإلكتروني «E-Learning».

والتعريف الأشمل للتعلم الإلكتروني هو أنه نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقييمه بشكل إلكتروني، ويتم نقله عبر تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة، وتكون الإدارة والخدمات التعليمية إلكترونية أيضاً. كما يمكن أن يكون التعلم الإلكتروني

- التعرف على الأشكال.

- معالجة اللغات الطبيعية.

- البرمجية الآلية.

- الإنسان الآلي.

- الأنظمة الخبيرة.

وعندما يحدث دمج بين أنظمة الذكاء الاصطناعي ونظام التعليم بمساعدة الكمبيوتر نحصل على نظام جديد يسمى «التعليم بمساعدة الكمبيوتر الذكي» Intelligence Computer Assisted Instruction، وهذا النظام يقوم على فرض أنه يمكن بناء آلة تساوي أو تفوق العمليات التي يقوم بها المعلم داخل البيئة التعليمية، محاولاً خلق أو تقليد أفضل المظاهر للتعليم الفعال من خلال الكمبيوتر. ويتميز هذا النموذج المتطور بأنه يعطي المبادرة للمتعلم في تعلمه. وهذا هو جوهر بيئة التعلم الإلكتروني. ومن أهم مميزات برامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر الذكي:

- التشخيص الذكي لنقاط القوة والضعف عند المتعلم.

- تنوع التغذية الراجعة التي تتفق مع كل متعلم وحاجاته.

- تنوع الحوار الذكي بين الكمبيوتر والمتعلم. وكلما كانت المشاركة مع التقنيات الذكية يتوافر لها من جانب الإنسان المستخدم قدرًا كافيًا من الفكر والعمل الذكي؛ توقعنا نتائجًا وأثرًا قويًا لمثل هذه المشاركة والتفاعل مع هذه التكنولوجيا الذكية. وعادة ما يعطى للفرد مهام القيام بعمليات بسيطة غير معقدة، بينما يعطى للتقنية مهام معقدة لو تركت للفرد وحده لاحتاج ذلك إلى جهد كبير ووقت أطول؛ وتوجد بعض استخدامات للتكنولوجيا الذكية التي تعمل بمفردها بعد توجيهه من الإنسان، كما في حالات توجيه الطائرات والهبوط الآلي وإصابة الأهداف المطلوبة بدون طيار، إذ يعتمد الهبوط على أجهزة تقنية ذكية بدلاً من مهارة قائد الطائرة ومساعديه!

وإذا كان الأمر كذلك فقد فكر العلماء أنه بإمكان الخلية العصبية البشرية أن تطلق إشارة

إلى شريحة «سيليكونية»، وأنه بإمكان هذه الشريحة أن ترسل إشارة أيضًا إلى الخلية العصبية. وإذا ما ثبت نجاح هذه الطريقة فإننا سنكون أمام فتح جديد للنشر والتعلم الإلكتروني، حيث يمكن للمخ البشري أن يستقبل كل المعارف والخبرات البشرية السابقة والحالية، دون قراءة تقليدية، وسيحدث هذا بلا شك انقلابًا بشريًا هائلًا في طريقة تلقي المعرفة. وذلك بزرع الدماغ برقائق كمبيوترية مدمجة تتعد بالنهايات العصبية لتتبادل معها المعلومات والمعارف المختلفة. كما يمكن من خلال وصل مراكز الدماغ العليا بالكمبيوتر نقل معلومات من دماغ أي إنسان إلى أي كمبيوتر آخر!

وفي هذا النظام الجديد سوف يتم نقل أو تفريغ أو إنزال دائرة معارف كاملة مسجلة على قرص مدمج إلى دماغ الإنسان في دقائق معدودة.

بعد هذا العرض هل يمكن تبادل ونقل المعارف إلكترونياً «E- Exchange» بين عقول البشر بدلاً من تبادلها بين أجهزة الكمبيوتر المختلفة؟ ■



طبق من خشب

عبدالستار خليف - مسقط

حكاية واحدة..

قالت الجدة: ذهبت إلى النجار، طلبت منه أن يصنع لها طبقاً كبيراً وثقيلاً من الخشب، وملمعة وكوياً أيضاً.

وبعد أيام، أتم النجار مهمته وجعل لها ما طلبت وأعطته أجرته، حملت الطبق الكبير والملمعة والكوب الثقيل إلى البيت، انتظرت حتى جاءت الفرصة المناسبة. واجتمعت الأسرة كلها على مائدة الطعام، كل فرد أمامه طبقه وطعامه، واذ بالزوجة تفاجئ الجميع بوضع طعام الجد في طبق من الخشب الثقيل ومعه الملمعة والكوب، وضمت كل هذه الأدوات أمام الجد المعجوز الذي كظم غيظه وظل صامئاً ينظر إلى هذه الأشياء في حيرة. جالت عيناه الكليتان على كل أطباق المائدة من الصيني الناعم الأملس المزخرف الذي يفتح الشهية للأكل، واستقر نظره أخيراً على الأدوات الخشبية الخشنة التي أمامه. امتنع عن تناول الطعام، تركه وانصرف في هدوء.

خارج البيت، تلفت الزوج حواله في حيرة، يود أن ينطق، ولكنه لا يود أن يفسد اجتماع الأسرة حول العشاء، لكن الحفيد الصغير، نظر إلى كل أطباق المائدة وسأل الأم في براءة: لماذا جدي يأكل في طبق من الخشب؟ صممت ولم تجب. عندما كرر الصغير السؤال، شعر الأب بالخجل وأجاب: لأن جدك أصبح عجوزاً، لا يستطيع المحافظة على طبقه الصيني، وربما ينكسر منه عندما تهتز يده. لقد أصبح غير قادر على حمل أي شيء، فهذا الطبق متين عندما يسقط على الأرض، لا ينكسر، وهو خير إناء يأكل فيه..

عقب الحفيد ببراءة: وأنت يا أبي، عندما تكبر وتصبح عجوزاً مثل جدي، سأصنع لك طبقاً من الخشب تأكل فيه، حتى لا تسقط الأطباق الصيني على الأرض وتنكسر.

لم يعقب الأب، وتبادل النظرات الجامدة مع الزوجة التي انهمكت في الأكل مرة ثانية وكأنها لا تسمع أو تتابع الحديث الدائر على المائدة ■

كانت- دوماً- جدتي، يرحمها الله، تحكي لي هذه الحكاية الوحيدة، في الزمن الطيب البعيد، الجميل، زمن البراءة. لم أكن وقتها أدرك المغزى الحقيقي من وراء ترديدها نفس الحكاية على مسامعي، وأنا صغير. أستريح وأنا أقضي وقت المساء، في الإصناص يشغف لحكاية جدتي.. حتى أنام. الحكاية نامت معي في حفاثر النسيان، استقرت لسنوات هادئة، ساكنة. وماتت جدتي الغالية.. ولكن الحكاية ظلت باقية، لم تمت!

وأصبح أبي جدًا.. عندما أنجبت (أنا) ولدي الأول، حفيده الذي بدأ ينمو ويكبر.. حتى شب عن الطوق. الجد بدأ يحكي لحفيده الحكاية التي كتبت بدوري أسمعها من جدتي. كأنما كان ينقل (شفاهة) ويواصل نفس الحكمة التي رغبت جدتي في أن نظل (نحن الأبناء والأحفاد) نحفظها في القلب، نحفظها في قلوبنا اليابسة، لأنها (أي جدتي) كانت تشوف الزمن القادم من وراء الفهيب، إنه زمن غادر وخوون، وإن علينا أن نعي الدرس جيداً.. حتى لا تتكرر هذه الحكاية وتتسلل من زمن الأجداد إلى الأحفاد.

- تقول الحكاية:

في الأيام الخوالي الطيبة، تقول جدتي:

أرادت زوجة الابن أن تطرد حماها من البيت، هذا الرجل المعجوز، الذي يحتاج منها إلى رعاية أكثر من ذي قبل. الآن أصبح عبئاً ثقيلاً على كاملها.. من الأكل والملبس والنظافة واعداد الفراش للنوم والكرسي الكبير لجلوسه في دفة الشمس طوال النهار..

فكرت الزوجة الثيمة، ماذا تفعل مع هذا الجد المعجوز الذي لا يتوقف عن الانتقادات والشكوى لأتفه الأمور، وإن كانت هذه عادة كبار السن، ويجب أن نعاملهم بمودة ونلبي طلباتهم الزائدة والمتكررة، دون احتجاج أو تبرم.. لكن الزوجة قليلة الصبر والحكمة، فكرت في حيلة حتى يرحل عن البيت؛ وبتكرها تعيش في سلام (حسب تفكيرها) مع زوجها وأولادها..

- وماذا افعلت يا جدتي؟



■ مرزوق بن تنباك
فشلت لأن اسمي «مرزوق»



■ لكزة في البطن



■ من عجائب إجابات الطلاب

حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .
وأحمل سيء اب بدرك الواحد منا الحديث عى نفسه، وبدع الاخرى بنخدوب عى إبحارانه وبخاحانه
حسنا . . وعمادًا هو يتحدث إذا، عى إبحاقاته؟ ربما
الفشل ليس عيبا، فهو وقود الانتصارات . .
المعزى . نريد من هذا الباب أب نمول للشباب من الحيك الحديد إنه لبيس هيك إيساب لم يده طعم
الفشل فى حياته، نريد اب نمول لهم إى الحيك الذى سيقهم هو حيك إيسابى بحطى وبصيب . . نبح
وبميشل . ثم يبح مع الإصرار .
ف: مرصة تمسك إياها - المعرمة - لتسجيك اعرفاتك .
ش: شهادة .

ل: ليس عيبا أن تفشل . . ولكى العيب أن تزعم أنك لم تفشل فى حياتك
وضيف هذا العدد هو :مرزوق بن تنباك / أستاذ الأدب بحامعة الملك سعود . كلية الآداب .



مرزوق بن تنباك

مناهج الدنيا لا تنظف رأسى من غبار الوهاية !!

نجاح لا يمر من بوابات الإخفاق مرة ومرة ومن
الفشل كذلك، ولهذا جاءت مآثورات كثيرة تشجع
المرء على تكرار المحاولة كلما أخفق وفشل حتى يصل
إلى النجاح ويكسر حاجس التردد والخوف. ويجب
تغيير الأساليب عندما يطلب تجاوز الإخفاق ويبحث
عن أسباب النجاح.
ورغم أنني لا أجد أن لى من النجاح ما يوازي

أخفق هو المعنى المقصود لما نريد الحديث عنه
في هذه الزاوية وهو الصحيح السليم لغويًا لما نسميه
اليوم «الفشل» لأن الإخفاق هو طلب المرء الحاجة لا
يظفر بها، فيقال أخفق في الحصول على كذا. أما
الفشل فهو الضعف والعجز والجبن وقد جاء بهذه
المعاني القرآن. وعلى كل حال فإن حياة الإنسان فيها
ضروب من الإخفاق والفشل أيضًا بل لعله لا يوجد



❏❏ فشلت لأن اسمي «مرزوق»

❏❏ لم تظهر علي علامات «الورع» فرفضتني الجامعة الإسلامية

❏❏ أشعر أنني أعطي الانطبام الخاطئ عن نفسي !

❏❏ لم تعد ذات الفرد أو جهوده هي العامل الحاسم في نجاحه أو إخفاقه !



مرزوق بن تنيك

كدت ان أكون أول طالب عربي ينتخب في المجلس الأعلى لجامعة أجنبية .

في جامعة دمشق خذلتني فزعة «دلال»

مع زميل آخر أسبقه بمجموع الدرجات وإن كانت حسيبة الدرجات غير معتبرة في تلك الأيام. اهتم به الشيخ وقبلة على الفور، فلما رأيت اهتمامه بصاحبي وانصرافه عني، طليت من زميلي أن يسأله عن سبب الرفض، فالتفت إليه ولم يدار ذلك عني وقال: زميلك لا تظهر عليه علامات الورع فدعه يبحث عن جامعة غير جامعتنا. قبل صاحبي وأخفقت أنا بفراصة الشيخ.

فشلت لأن غبار الوهابية غطى رأسي

أخفقت مرة ثالثة عندما أردت أن تكون كلية الحقوق بدل كلية الشريعة وكان بين الشام والمدينة المنورة طريق سالك لنقل البضائع وكان أحد الأقارب يعمل على خط الشام - المدينة المنورة بسيارته وكان واثقاً أن عملاءه في الشام يستطيعون المساعدة في قبولي ومعه كانت الرحلة إلى دمشق، وفي الشام ذهبنا إلى الجامعة فوجدنا الدراسة قد بدأت وانتهى التسجيل المخصص لأبناء الأقطار العربية أو هكذا قالوا لنا، وعند ذلك بحثنا عن أصدقائه وكان أقربهم إليه المسؤول عن الترحيل «دلال» فلما أخبرناه أمسك بيدي وقال قول الوائقي: نرجع الآن وتقبل في الجامعة، ومعه عدنا أدرأجنا إلى الجامعة فذهب بنا إلى مكتب جانبي في المبنى وفيه رجل لا أظن له صلة بالتعليم، وخاطبه بلغة فيها شيء من الإيحاء الذي لم يذهب عني: هذا الشاب من القطر الحجازي يمكن الاستفادة منه، فأجرى المقابلة التالية: من تعرف من أبطال العرب؟ فرددت سريعاً عمر بن الخطاب وخالد بن الوليد... إلخ، فرد مقاطعاً أقصد في العصر الحاضر فأجبت دون تردد أبو الأعلى المودودي وسيد قطب وابن باز وشلتوت... إلخ، فالتفت إلى صاحبنا

مرات الإخفاق إلا أن رغبة مجلة المعرفة كشف ما يبداً به الإنسان من محاولات يخفق في بعضها وينجح في أخرى، وذلك ناموس الحياة وطبيعتها، جعلني ذلك كله أستجيب لمرضها غير معتد في نجاحي إن كان ثمة شيء منه.

فشلت لأن اسمي مرزوق

أخفقت أو فشلت أول مرة لأن اسمي مرزوق، فقد وعدت بجائزة النجاح «ساعة يد» وهي مطلب ثمين في ذلك الوقت ولأن مدرسة ذي الحليفة «أبار علي» لا يتجاوز عدد طلابها أصابع اليد الواحدة وأغلب الأسماء تبدأ بحامد وحמיד ودخيل وعواد فقد وضع أستاذنا أسماء الناجحين وهم خمسة لا يزيدون بترتيب أبجدي وكان الميم آخرها فأشاع زملائي أنني آخر الناجحين وأن الطلاب سبقوني جميعاً ولأن عندنا لا يعرفون أسماء الأحرف فضلاً عن ترتيبها الأبجدي فقد كانت هذه النتيجة كاشية لحرمانني من الساعة بل التوبيخ الشديد على أن أكون آخر الطلاب، ولكن خالتي حفظها الله زوجة أبي أبت النتيجة وأصررت على شراء الساعة، والنساء في بلادنا لا يفرقن كثيراً بين أولادهن وأولاد أزواجهن، وقد عوضتني هذه المرأة الفاضلة حنان الأم برعايتها وحبها لنا جميعاً.

فشلت في الالتحاق بالجامعة لأن الورع لم يظهر

على ملامحي

أخفقت مرة أخرى عندما تقدمت للدراسة في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة وكانت كلية الشريعة هي طلبي والمحاماة غايتي ولكن الشيخ الذي قابلتني في الجامعة صوب النظر إلي ثم فكر وهدر ورأى أنني لا أصحح طالباً في جامعته، وكنت حضرت



وقال بصوت مسموع، دعه يذهب فكل مناهجنا لا تنظف رأسه من غبار الوهابية.

رجعت وأنا أردد في نفسي شؤون المقابلات، رجل لا يرى أن في شيئاً من الورع للقبول في جامعته، وآخر يرى أن كل مناهج الدنيا لا تنظف رأسي من غبار الوهابية. ولا زلت أشعر أنني أعطي الانطباع الخاطئ عن نفسي عندما أرفض التلون لكل فئة بلونها الذي تريد.

فشلت في أن أجد مكاناً مع أهل مكة وبدو الطائف
لم يكن بد من التغلب على الإخفاق أو إن شئت الفشل مرة ثالثة ورابعة ولكن الوجهة هذه المرة إلى مكة المكرمة وإلى كلية التربية وعلى باب الكلية بل على منتصف الدرج النازل من الباب قابلت رجلاً ضخماً الجثة مندلق الصرة أقرب ما يكون إلى أحمد عبد الوهاب صاحب الجاحظ، أوقفني قبل الدخول وسألني عن حاجتي فأخبرته فطلب الشهادة ونظر فيها وهو ينزل الدرج منصرفاً وقال: يا أخي لديك الجامعة الإسلامية بكاملها، وهذه الكلية صغيرة «يادوبها» تكفي أهل مكة وبدو الطائف، وقيل أن يسمع ردي استدرك قائلاً: لكن أنصحك بالذهاب إلى الرياض، فيه جامعة كبيرة لكل الناس. أسمعتة ما أستطيع قوله في تلك الأيام وخرجت لا أوي على شيء.

فشلت في الانتخابات للمجلس الأعلى للجامعة التي كنت أدرس فيها

في بريطانيا وجدت أن أسباب الفشل والنجاح ذاتية بحتة، وفي جامعة أدنبره حالفني الحظ فانضمت إلى اتحاد الطلاب ونجحت في الانتخابات الطلابية ممثلاً لزملائي في مجلس القسم والكلية، وفي العام التالي كان من حقي الترشيح لخوض الانتخابات مرة أخرى للفوز بمقعد في المجلس الأعلى للجامعة، وقد كنت ضمن مجموعة قليلة رشحت لهذا المنصب وكنت واثقاً من النجاح على ضوء التجربة السابقة، ولكن مناقشة الرسالة وحصولي على الدرجة قبل موعد الانتخابات حال دون ذلك رغم

أنني حرصت على تأجيل المناقشة طمعاً في أن أفوز في الانتخابات ولو لمدة قصيرة فأكون أول طالب عربي ينتخب في المجلس الأعلى لجامعة أجنبية، ولكن المناقشة تمت قبل موعد الانتخابات بشهر واحد فسقطت صفة الطالب عني وسقط حقي في الانتخابات فأخفقت مرة أخرى فيما كنت أطمح إليه وكنت حريصاً عليه.

فشلت في تحديد عوامل الفشل

عندما عدت إلى بلدي أخفقت أو فشلت في تحديد عوامل الفشل وأسباب النجاح، فلم تعد ذات الفرد أو جهوده وملكاته هي العامل الحاسم، ينجح فيه أو يفشل، أو فيما يصل إليه أو يحققه، ولكن للرواسب البيئية والاجتماعية دوراً أكبر من دور الذات. القدر وحده هو الذي يحدد معالم الإخفاق أو النجاح، ولهذا استسلمت للقدر ولم أعد أفكر فيما يفعل، وعرفت بعد طول نظر وتمعن أن المرة عندنا توك مع أسباب الإخفاق كما توك مع آخرين أسباب النجاح. وما بعد هذا فأمر لا يهم كثيراً ولا يغير صغيراً أو كبيراً. «قل لي من أين ومن أنت أخبرك عن سبب الإخفاق وسبب النجاح في حياتك ودعك مما سوى ذلك!!»

مرروق بنت تذاك

الحياة صور وشخصيات و.. أحداث..
الحياة قصص صغيرة تصب في روايات طويلة..
نحن نرى .. نسمع.. نتكلم و..نسجل..
حروف مبعثرة تكون فيما بينها مفردات واقع يصفاحنا كل يوم.. ونحياله.



أحلام

فاطمة السهيبي - القنفذة

أغضت عينيها الصعيرتين على طيف جميل.. ضمت يديها إلى صدرها وفجأة فتحت عينيها وهفت: أمي.. أمي.. لكن الفصل كان قد تجاوز هذه الكلمة منذ برهة وبدأ يردد: ألم.. ألم.. ألم..

❖ طلبت منها المعلمة إعداد بحث عن «نساء النبي» من أجل أن تمنعها درجة المشاركة، عادت للمنزل وقد عازمت على إنجاز عمل استثنائي تنال به ثناء معلمة لم تثن عليها قط.

أعلنت حالة الطوارئ في المنزل، توجه بها والدها -بعد الكثير من الدموع- إلى أقرب مكتبة لتشتري الكتب اللازمة، اشترت ثلاثة كتب كلفت الوالد الفقير ٧٥ ريالاً، قال لها: كان يمكن أن يكون هذا مصروفك أنت وأخواتك لمدة شهر، ردت بقصة: أنا متنازلة عن مصروفي لمدة سنة، المهم أن أنجز البحث، بدأت تقرأ الكتب، مر يوم ويومان وثلاثة، أهملت واجباتها ودروسها في سبيل قراءة جميع السطور والهوامش، لا بد من كتابة بحث استثنائي، لم تأبه بكلمات المعلمات

❖ استيقظ.. فتستيقظ معي أحلامي التي حاولت عبثاً أن أجعلها تنام إلى حين رجوعي من المدرسة، تطلبني - بالبحاح - أن أبقى معها لبعض الوقت، وأطلبها - بالبحاح أشد - أن تطلق سراجي ريشما أعود من المدرسة.

❖ حدثت أحلام ملياً في وجه معلمتها وهي تسهب في الشرح، وتحرك يديها يمنة ويسرة، وترفع صوتها بحرف الميم، ثم تضغط عليه وهي تنطق كلمة: أمي.. والفصل يردد: أمي.. أمي.. وأحلام تعبت في صمت.. بينما أعماقها تهفت: أمي.. أمي.. الفصل يردد.. وأحلام تصمت.. المعلمة لا زالت تضغط على حرف الميم.. هكذا لاحظت أحلام.. حتى الهاتف الذي يدوي في أعماقها ما زال يضغط ويضم شففيه محتضناً الكلمة التي حيرت أحلام.. وعذبته.

المعلمة تطلب من أحلام التردد مع زميلاتها.. والفصل يردد أمي أمي.. بينما تذكر أحلام الليلة التي غادرت فيها أمها المنزل بعد أن طلقها والدها..

التي جلدتها كالسياط حينما فشلت في القيام بأعبائها المدرسية. كانت تقول لنفسها سأحتمل هذا كله من أجل إنجاز بحث استثنائي، طلبت من الخطاط المجاور لبيتهم أن يبحث لها عن موضوعات تخص البحث في الإنترنت، فطلب ١٠٠ ريال لأتعبه، فباعته عقدها الغالي لتوفر المبلغ، وادخرت الباقي لطباعة وتجليد البحث. مر أسبوع، سجلت فيه كل شيء وبدأ لها أنها لم تدع شاردة ولا واردة إلا دونتها، استعانت بشقيقها الأكبر، وبجارتها للتسويق والترتيب، أرسلته أخيراً للمكتبة فكلفها ذلك ٢٥٠ ريالاً هي كل ما بقي من قيمة المقد الذي باعه شقيقها دون علم والديها، وأخيراً خرج البحث في أبهى حلة شكلاً ومضموناً.

جاء السبت المنتظر... كان أجمل صباح في حياتها، عملها الذي استغرق منها وقتها وجهدها ومالها أصبح جاهزاً لتتال عليه آيات الثناء، وتمطر عليه جوائز الشكر وعبارات الإشادة.

ذهبت ذلك الصباح مزهوة بنفسها، سلمت بعض الطالبات بيوتهن، فشعرت بالفرق الكبير بين ملف وضعت فيه عدة صفحات رصت فيها كلمات بلا ترتيب ولا اهتمام، وبين بحث كتبت كل كلمة فيه بتمعن وعناية واهتمام. كانت المعلمة تأخذ البحوث وتلقي نظرة خاطفة على الغلاف وتعلق بكلمات مثل: طيب، حسن، جيد، فلما حان دورها مدت كلتا يديها بالبحث وكأنها تقدم كنزاً من ذهب على طبق من فضة، لكن المعلمة انفتحت بسرعة بطرف أصابعها وألقت نظرة على عنوانه ثم قالت هذه المرة: طيب، جيد! ■



الحياة جملة من الأحداث والمواقف...
ومع كل حدث هناك وجهة نظر...
وملامح الشخصية تحددتها وجهات النظر...
و"المعرفة" يريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طليعة إنسانية ينبغي ألا نمسح للود قضية كما نردد دوماً.
وإذا كان تصاد وجهات النظر بقمة، فإن تنوعها بعمق يجب أن يحسب تناولها.
صبيما العربي: د. مسعود بن حضر مبارك القرشي/ أستاذ اقتصاديات التعليم المساعد/ ومدير مركز الدورات التدريبية /كلية التربية - جامعة أم القرى
يقدم لنا شيئاً من وجهة نظره فيما يلي:

مسعود القرشي

الأسرة تتحمل ٢٥٪ من كلفة تعليم أبنائها

بمبلغ ١٠,٥ مليار في المملكة (خبر صحفي).
في الوقت الحالي يجب أن يكون الدعم مرتبطاً بالاستثمار: لأن التعليم لم يعد تقديم خدمات دون عائد، فالعائد يجب أن يكون المعيار الأساس لتقديم الدعم الإضافي.
دعم وزارة التربية والتعليم بمبلغ ٤ مليارات ريال لإنشاء المباني المدرسية، و٢,٥ مليار ريال لإنشاء مباني الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، و٤ مليارات ريال لإنشاء مباني للكلية والجامعات الجديدة (تقرير صحفي).
هذا الدعم مهم جداً لارتباطه بالبنية التحتية للتعليم، ولا أعرف تاريخ هذا التقرير، ولكن مشكلة المنشآت مازالت قائمة، ولا أفهم كيف تم استثناء التعليم العام من ذلك، إلا إذا كان هناك دعم آخر يخص وزارة التربية والتعليم.
التعليم العالي السعودي مقبل على أزمة تمويلية.
(عبد الله السهلاوي - دراسة علمية).
أمر محتمل ووارد، ولكن دراسة البدائل أمر ممكن جداً، إذا ما قامت دراسة البدائل على أساس علمي.
نظام التعليم العالي من تغير السعوديين من أعضاء هيئة التدريس وجامد في حق السعوديين كالسكن

١٠ مليار ونصف كلفة الهدر التعليمي في المملكة سنوياً (عنوان صحفي قبل ٩ سنوات).
نتيجة متوقعة وطبيعية للقصور في دراسات التخطيط التربوي من جهة، وما تشير إليه بعض الدراسات من سلبية إسهامات التعليم في النمو الاقتصادي من جهة أخرى.
في مدينة الرياض تتراوح كلفة الطالب بين ٧ إلى ٨ آلاف ريال، بينما تصل في المناطق النائية إلى ٢٣ ألفاً، (وزير التربية والتعليم السابق).
لا أفئك تجهل السبب السبب ببساطة هو أن أعداد الطلاب في الفصل الواحد في مدارس المدن أعلى بكثير من أعدادهم في القرى.
ضمان الجودة والكفاءة والمساواة، يبدو أن أساليب الكوبونات ومشاركة الكلفة والقروض الطلابية وضريبة تشغيل الخريج وأمثالها، التي تتيح لذوي الطلاب المشاركة في تحمل تكاليف الدراسة، قادمة في المملكة لا محالة.
أفكار جيدة، ولكن لا بد لها من متطلبات سابقة، من أهمها فرص العمل المتاحة ومعالجة أسباب عدم قدرة سوق العمل على استيعاب الخريجين.
دعم قطاع التعليم العالي والمهني والتعليم العام



❏ أسمع بين فترة وأخرى أن الموضوع تحت قبة الدراسة منذ عشرين سنة ونيفاً!

❏ المتميزون لهم حق على المجتمع بأن يمنحهم بعض الامتيازات تقديراً لقدراتهم.

❏ أنا مع التخصيص ، ولكن ليس التخصيص الكامل . لأن ذلك يؤدي إلى استقلال السياسة التعليمية عن السياسة العامة للمجتمع .

❖ رسوم الكليات الأهلية السعودية تزيد بنسبة ٦٥٪ عن مثيلاتها العربية والخليجية.

هذا تصوري وتصور الكثيرين، ولكن عن طريق الدراسات الميدانية المقارنة يمكن أن نؤكد ذلك أو ندحضه ونحكم بأنه مجرد زعم.

❖ ينبغي ألا تزيد الرسوم الدراسية على نسبة ٤٠٪ من إجمالي إيرادات كل كلية أهلية بالملكة، وذلك أسوة بالجامعات المرموقة في العالم، كما يمكن تخفيض هذه الرسوم لتصل إلى نسبة ٣٠٪ للطلاب المتميزين أو لطلاب المعونات والمنح. (د. يحيى أبو الخير).

يجب أن تكون الرسوم في أدنى حد ممكن بدون

وتذاكر السفر والتأمين الصحي والحوافز (ندوة صحفية بجريدة الرياض).

لا جدال في ذلك، وإن تحجج البعض بفرص الاستشارة والبحوث والقطاع الخاص، إلا أنني لا أعتقد أنها تتحقق للكثير من السعوديين. والأمر جدير بالدراسة، وإن كنت أسمع بين فترة وأخرى أن الموضوع تحت قبة الدراسة منذ عشرين سنة ونيفاً!

❖ صندوق تنمية الموارد البشرية السعودي إيراداته أكثر من منجزاته.

ليس لي اطلاع على المنجزات، وإن كنت أرى أن الفكرة جيدة. المشكلة دائماً في الإنجاز.

توجهات التعليم بغض النظر عما أشرت إليه في سؤالك.
 • بلغ نصيب الطالب المصري من ميزانية التعليم في العام الدراسي الواحد ١٢٩,٦ دولار. في حين كان نصيبه في تونس ٢٨٩,٥ دولار وفي المملكة العربية السعودية ١,٣٣٧,٦ دولار. أما في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة فكان نصيب الطالب من الميزانية العامة للتربية والتعليم ٤,٧٦٣,٤ دولار وفي اليابان ٦,٩٥٩,٨ دولار. (دراسة مقارنة).

نتائج وإحصاءات متوقعة وأرجع ذلك كله على مستوى كفاءة الإدارة في كل هذه البلدان.
 • تطوير التعليم العربي.. المال وحده لا يكفي!. (محمود المراغي).

ومن قال إن المال وحده يكفي.. هنالك التخطيط السليم والكفاءات المنفذة والإدارة العليا المستمرة.
 • الدروس الخصوصية في مصر تلتهم ثلث الإنفاق من ميزانية التعليم سنوياً، (جريدة أخبار اليوم المصرية).

وقد تكون أكثر في السعودية. فهنا سوق كبير وسيولة وقدرة شرائية عالية!
 • منذ أن دخلت مفاهيم الجودة إلى التعليم وجودة التعليم في انحدار.
 ليس عيباً في مفاهيم الجودة، ولكن لأننا لم نفهم الجودة نفسها.

♦ الاتفاقية العالمية للتعليم للجميع World Declaration on Education for All



تحديد نسبة، وأعتقد أن المميزين لهم حق على المجتمع بأن يمنحهم بعض الامتيازات تقديراً لقدراتهم لأن الإنجاز المتوقع منهم أكثر من غيرهم.

• الكلفة الفردية التي يتحملها التلاميذ وأسره من أدوات مدرسية وملابس ومواصلات وتغذية وخلافه، تشكل حوالي ٢٥٪ من الإنفاق على تعليم طلاب الثانوية في المملكة، (خالد السبيعي- باحث).
 أنا أب.. وأؤكد لك ذلك.

• إعانة الدارسين بكافآت شهرية غير مشروطة في التعليم العالي السعودي سبب مباشر لعدم قدرته على استيعاب كل طالب، (د. أسماء ياهر مرز).
 هذا ليس السبب الوحيد، ولكنه سبب من ضمن أسباب أخرى.

♦ لا يوجد لدينا بنية تحتية (بشرية وصناعية وتقنية) تهتم بصناعة البترول رغم أننا أنشأنا جامعة متخصصة اسمها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. لا إجابة!

• إحدى الخطوات المهمة في طريق استقلالية الجامعات السعودية هي تخصيص التعليم العالي في المملكة بشكل كامل، (د. مشاري النعيم).
 أنا مع التخصص، ولكن ليس التخصص الكامل. لأن ذلك قد يؤدي إلى استقلال السياسة التعليمية عن السياسة العامة للمجتمع.

• بتحسين نظامنا التعليمي ورفع كفاءته نستطيع أن نجعل الشاب السعودي سلة اقتصادية جيدة، (د. سليمان السماحي).

هذا أمر ممكن في زمن العولمة الاقتصادية وفتح الحدود للقوى العاملة من دول أخرى.
 • الدراسات العليا المسائية مدفوعة الرسوم تضحية بالجودة.

ليس بالضرورة أن تكون تضحية بالجودة، خصوصاً إذا كانت هناك ضوابط علمية يتم تطبيقها عملياً.
 • التعليم العالي الموازي مقدمة ذكية لخصخصة مؤسسات التعليم العالي، وامتصاص الرفض الشعبي. مقدمة ربما، ولكنها غير مقصودة وأراها قد نجحت إلى حد كبير.

♦ إن لم تمول الحكومات التعليم مولته الجماعات والتنظيمات بتوجهاتها المختلفة.
 التمويل الحكومي لا بد منه، وهو ضروري لضبط

❏ ليس المهم الأفكار وحدها ، بقدر أهمية المناخ الذي يساعد على تطبيق هذه الأفكار .

جومتين التايلندية في عام ١٩٩٠م لم تنص على مجانية التعليم، رغم أن اسمها يوحي باعتباره.

لإرضاء بعض الجهات المعارضة لمجانبة التعليم واستيعابها.

❖ يجب أن تفرض رسوم تعليمية على أبناء الطبقات المستفيدة غير الفقيرة، ليمكن تركيز الموارد العامة على الفقراء، (من تقرير للبنك الدولي عام ١٩٩٩م).

ليس المهم الأفكار وحدها، بقدر أهمية المناخ الذي يساعد على تطبيق هذه الأفكار.

❖ كلفة تحصيل رسوم الدراسة تمثل هدراً يوازي مردود التعليم مدفوع التكاليف.

لا أظن ذلك، خصوصاً إذا تم إيجاد كفاءات إدارية عالية تعمل على التحصيل.

❖ سوق التعليم يختلف عن بقية الأسواق، إذ يخضع شراء السلة التعليمية لمشكلة (عدم وضوح الرؤية).

كما أن العائد يكون على مدى بعيد، لكن هذا لا يقل من كون التعليم استثماراً.

❖ كلفة الوحدة التعليمية في الجامعات حول العالم تتزايد بمعدلات أكبر من معدلات تزايد أعداد الطلاب (دراسة حديثة).

أعتقد ذلك.

❖ سياسات استرجاع الكلفة كفيلاً بحفظ التوازن لمستوى تقديم خدمة التعليم العالي عالمياً، (جي تيلاك - خبير اقتصاديات التعليم في الدول النامية).

استرجاع الكلفة خيار يتوقف على طبيعة الوضع الاقتصادي والإداري في هذا البلد أو ذاك.

❖ مما يشجع على تحصيل رسوم دراسية من طلاب التعليم العالي، كون خريجي التعليم العالي أقل عرضة لخطر البطالة.

كلام يخالف الواقع.

❖ إذا ما كان التعليم العالي مدفوع الثمن، فإن ما يذهب لتمويل الجامعات من المال العام سوف يكون ذا تأثير انحداري (أي يستفيد منه بشكل أكبر الطبقات

المرتفعة الدخل).

لا تعليق، المسألة تشرح نفسها.

❖ خلال القرن الحادي والعشرين سيصبح التعليم ومهارات سوق العمل سلاحي التنافس الأولين، (ليستر ثورو في كتابه الصراع على القمة).

أتصور ذلك. هل تتصور شيئاً آخر؟

❖ التعليم الأساسي في الصين إلزامي ولكن ليس مجانياً (النسخة العربية من مجلة الصين اليوم).

حسنًا هذا في الصين. ما المشكلة؟

❖ فرنسا ترفع ميزانية التعليم بنسبة ٥,٥%، رغم العجز في ميزانيتها لعام ٢٠٠٦م بمقدار ٨,٤٦ مليار يورو، (خبير صحفي).

لإدراك الفرنسيين أهمية الاستثمار في التعليم على المدى المتوسط والبعيد.

❖ يهدف التعليم من بعد إلى زيادة إمكانية الوصول، وليس إلى الريح، (د. باري وليمز-مستشار للتعليم عن بعد).

ماذا تصد بالوصول...؟ حتى توضح لي (لا تعليق).

❖ التعليم في ألمانيا يصنع المرسيدس، (عنوان الغلاف في أحد أعداد المعرفة).

إشارة جميلة إلى جودة التعليم هناك.

❖ يا من تشكون من كلفة التعليم إنكم لم تجربوا كلفة الجهل، (من توقع القائل؟).

ولكن هذا لا يبرر رفع تكاليف التعليم أو المبالغة في رفعها.

❖ في الولايات المتحدة شركات الاستثمار تصلح من شأن التعليم، (موقع باب الإلكتروني).

إذا لم تصلح نفسك فهناك من يصلحك.

❖ الجذور العميقة لأسلوب الجدارة نشأت في قطاع التربية والتعليم قبل أن تتهاافت عليها أيدي التبا حثين في قطاع الأعمال ولابد من رد الدين، (ورقة بحث).

كثير من تطبيقات الإدارة التربوية نشأت في قطاع الأعمال. ❏

أحياناً المشاعر الكبيرة لا تحتاج إلا إلى عبارات صغيرة، كما أن بعض الأفكار الكثيرة تحتاج إلى كلمات قليلة للتعبير عنها.

هذه هي لغة السر في سر اللغة

«ثرثرة».. لا يقصد بها دوماً كثرة الكلام.. بل قد تعني الكلام الذي يُلقي على عواهنه.. بك، بساطلة.. هكذا «ثرثرة» هنا، كلام يلقى على عواهنه.. فخذوه أنتم أيضاً على عواهنه.. بك رحابة صدر.



لكزة في البطن

عبدالفني رجب - مصر

لكزة في البطن

أسباب الأمراض النفسية وكل مدرسة تبني نظرية معينة، فهناك من يؤمن أن الأسباب وراثية، ومن يعتقد أن البيئة هي السبب، ومن يؤكد أن الجرائم هي المسؤولة ومن يقول بالكيمياء والكهرباء. لكن الشيء الذي يجمع بين الجميع أنهم يخرجون القضاء والقدر من دائرة المسببات فلا أحد من علماء النفس يؤمن بالقدر الذي أعتقد أن الإيمان به هو أساس الحياة. كان معنا طبيب نفسي ريفي في مستشفى الأمراض العقلية يدرس دراسات عليا، لم ينجح في أن يحصل عليها على مدى عشر سنوات متصلة فقد كان السؤال الرئيس في الامتحان عن أسباب الأمراض العقلية وكان جوابه الوحيد هو: القضاء والقدر. وكذلك كان سبب رسوبه «القضاء والقدر».

مجاني

-الطبيب النفسي القح يتعامل مع جميع الناس على أنهم مجانيين يختلفون فقط في درجة جنونهم، ويعتقد أن جميع الأمراض نفسية، حتى الأمراض العضوية ذات السبب المحدد. وهو يضحى بالمريض في سبيل نجاح نظرية التحليل النفسي.

ريما

-أصيب أجد أصدقائي في فترة الشباب بقلق نفسي شديد استدعى ذهابه لطبيب نفسي، ودفعني الفضول لكي أدخل معه حجرة الكشف لأرى الطبيب

- كان طبيب الأمراض النفسية يلكز المريض لكزة قوية مفاجئة في بطنه لكي يكتشف كون رد الفعل لدى المريض بالنسبة للألم طبيعياً أم وليداً. المشكلة أنه كان يفعل ذلك مع كل المرضى الرجال والنساء والأطفال! فالجميع على حد قوله أمام المرض سواسية. وكانت الضربة من القسوة حتى إن البعض كانوا يردونها حتى وقع الطبيب في يد مريض عقلي كان يلعب المصارعة، فكال له الصاع صاعين حتى قضى الطبيب نحبه.

تكامل

- أعتقد أن الطب النفسي قسمة بين الباحث الاجتماعي والطبيب النفسي، ف عندما كنت أعمل بالطب النفسي في عيادة حكومية كانت تعمل معي باحثة اجتماعية تجلس مع المريض قبل أن أفحصه لمعرفة المشكلات الاجتماعية التي تمرض لها المريض، لكن الباحثة الاجتماعية كانت تتخطى الحدود المرسومة لعملها وتعتقد أن وظيفتها الأولى تعقيد المريض وتضخيم مشكلاته الحياتية، لكي أمارس أنا مهنتي في علاجه بعد أن يكون مرضه النفسي قد أئعن وحان قطافه.. وهكذا يكون التكامل!

قضاء وقدر

-تتعدد مدارس الطب النفسي التي تبحث في

من عجائب إجابات الطلاب

سؤال من الأناضول

خنزير، ما خالطه نجاسة، ما عجن بمحرم كالخمر.
إلا أن إجابة الطالب كانت: جينة كيري، أبو ولد،
البقرات الثلاث.

♦ شاعر سعودي جاهلي

- موطني كيف أبدي عشق قافيتي
ولست وأ أسفي بالشاعر اللسن؟
فتحت عيني فكنت النور يا وطني

شربت عشقك في مهدي مع اللبن
أبيات جميلة من قصيدة رائمة لشاعر وطني
حتى النخاع، هذان البيتان أوردتهما في اختبار مادة
النصوص للصف الثالث المتوسط، وبمدهما سؤال
يقول: أكمل أربع أبيات بعد البيتين السابقين. ولكن
أحد الطلاب ولأنه لم يحفظ القصيدة كتب:

راحت على الباب الأيمن فوق ماكسيما

والشاص عبي حلال القوم يلحقها
كتم لها السايق المجنون تكتيما

يا ليتني في محل الورع سايتها
- زهرة النرجس: عنوان موضوع في مادة التعبير
كتب عنه أحد الطلاب: زهر حديقة كبير ربيع خريف
أصفر مدرسة جوش زهر شجرة.
- يقول أبو القاسم الشابي:

وزمان الناس شيخ

عابس الوجه ثقيل

يتمشى في ملال

فوق هاتيك السهول

ما رأيك في تشبيه زمان الناس بالشيوخ؟ مع ذكر
السبب. كان رأي أحد الطلاب: (لأن زمان ما كان في
معاكسات وكان فيه شيوخ كثير).

تأتي بعض أخطاء الطلاب في إجاباتهم عفوية
تثير المعب وتخالف المعقول والمنطقي، بل تتعدى
مفزي السؤال ومقصده إلى ما لا يمكن أن يتوقعه
المعلم فضلاً عن سواه!

♦ ضغط المفول

- في جواب على سؤال في مادة التاريخ يقول:
اذكر سبب إطلاق لقب «الكبير» على الإمام سعود
بن عبدالعزيز، كتب أحدهم: لأنه كبير في السن.
مع العلم أن الجواب الصحيح هو للتفريق بينه وبين
غيره ممن يحملون نفس الاسم.

- أيضاً في مادة التاريخ ورد سؤال يقول: اذكر
سبب مغادرة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الميمنة إلى
الدرعية. علل أحد الطلاب: بسبب ضغط المفول.

- وللإجابة عن سؤال: من هو عقبة بن نافع؟
أجاب الطالب: هو مخرج ١٠ (اسم أحد الطرق الرئيسة
بمدينة الرياض).

- وعن سؤال: اذكر أعمال قصي بن كلاب.
أجاب أحد الطلاب: كان يقوم الليل كله، ويقرأ
القرآن ويرتل، ويعارب مع النبي، ويحفظ الأحاديث.
الجواب الصحيح هو: السقاية والرفادة، قصي بن
كلاب عاش قبل الإسلام.

- جواباً على سؤال في مادة الفقه يقول: ما أنواع
الدهون الحيوانية؟ أجاب أحد الطلاب: أنواع الدهون
هي: سمن، وودك، وزبد. الجواب الصحيح غير ذلك
طلياً، وهو: دهون مباحة، ودهون محرمة.

- وفي اختبار مادة الفقه للمرحلة الثانوية،
جاء السؤال التالي: اذكر ثلاثة أنواع من الأجناب
المحرمة؟ كانت الإجابة الصحيحة هي: ما صنع من



طالب؟ كتب طالب في الصف الأول متوسط: بحروف عربية (أيام تونتي فورير). يعني: أنا أربع وعشرون (بقصد سنة).

- في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثالث
متوسط جاء السؤال التالي والمطلوب فيه تعبئة
الفراغات:

The Each year people..... from
Riyadh to Jeddah is very long.
- Threw millions of tons of.....

كتب الطالب في الفراغ الأول كلمة رحلة، وفي الثاني كلمة نفايات، كلتا إجابتي الطالب كانت صحيحة ولكنه كتبها باللغة العربية.

❖ خروج الأسماء ثلثاً

- في اختبار الصف الثاني المتوسط بنات جاء سؤال يقول: علي ضعف الغطاء النباتي بالقرب من البحار. فكان الجواب: لخروج الأسماك ليلاً، وأكل الغطاء النباتي! ■

- من الإجابات الطريفة في مادة النصوص سؤال يطلب تعريفًا بالشاعر عمر أبو ريشة، فعرّفه الطالب العجيب: هو زيد بن ثابت شاعر سعودي معاصر من الدولة الأموية له عدة دواوين منها كلية ودمنة.

- في مادة العلوم ورد السؤال التالي: أكمل الفراغات: المركب هو:..... فأجاب الطالب: تركيب مخلوط على مخلوط آخر! ولن لا يعرف «المخلوط» من أسماء بعض أنواع «الجرار»! كفانا الله وأياكم شره.

- ورد سؤال للصف الثاني المتوسط يقول:
أكمل الفراغات: تنتشر الغابات في الدول الإسلامية
في النطاق الزراعي وحوض.....، قدون أحد
الطلاب في الفراغ: البقر. كان الطالب من أهل مكة،
وأهل مكة يعرفون هذا المكان (حوض البقر) جيداً.

❖ أنا أربع وعشرون

- جواباً على سؤال في مادة اللغة الإنجليزية يقول: Are you student? بمعنى هل أنت



زياد الدريس

ziadd101@almarefah.com

أغلقوا «النوافذ» في وجه الإعلام!

في كل الوزارات الشعبية أو الخدمية هناك مسار واحد في المجتمع للمطالبة بتحسين خدمات الوزارة، ذلك هو مسار «الزيادة».

فالمجتمع بأسره يطالب وزارة الصحة بزيادة المستشفيات والمراكز الصحية ووقت الدوام وعدد الأطباء، ويطالب وزارة البلديات بزيادة الخدمات البلدية والمرافق وشركات النظافة، ويطالب وزارة الخدمة المدنية بزيادة الوظائف، ووزارة المالية بزيادة الرواتب.

إلا وزارة التربية والتعليم، فهي استثناء من هذا الموقف الاجتماعي، إذ هي تغالب مسارين في المجتمع متناقضين، أحدهما يطالب بالزيادة والآخر بالنقصان! فئة من المجتمع تريد إنقاص المناهج وأخرى تريد زيادتها، وتلك تريد زيادة الإجازات المدرسية وهذه تريد إنقاصها، ومسار يريد زيادة هيمنة المعلم على الطالب، وآخر يريد إنقاصها.

فئة تريد زيادة اليوم الدراسي، والأخرى تريد إنقاصه. وتلك تريد إنقاص التعليم الديني لصالح التعليم المدني، وهذه تريد زيادة التعليم الديني على حساب التعليم المدني.

مساران في المجتمع يطالبان وزارة التربية والتعليم بالزيادة والنقصان في آن واحد، فأنى لوزارة هذا حالها أن ترضي المجتمع؟

ليس هذا الصراع البندولي جديداً على المجتمع، وعلى أروقة الوزارة، لكنه رأي للجميع بوضوح خلال السنوات العشر الماضية؛ لأن الوزارة فتحت أبوابها أمام الإعلام وبالتالي أمام المجتمع ليصبح الشأن التربوي حديث الناس، بعد أن كان حديث المعلمين فقط!

ثم جاءت أحداث ١١ سبتمبر التي جعلت الإعلام لا يكتفي بأبواب الوزارة المفتوحة، بل ليقفز مع النوافذ!!

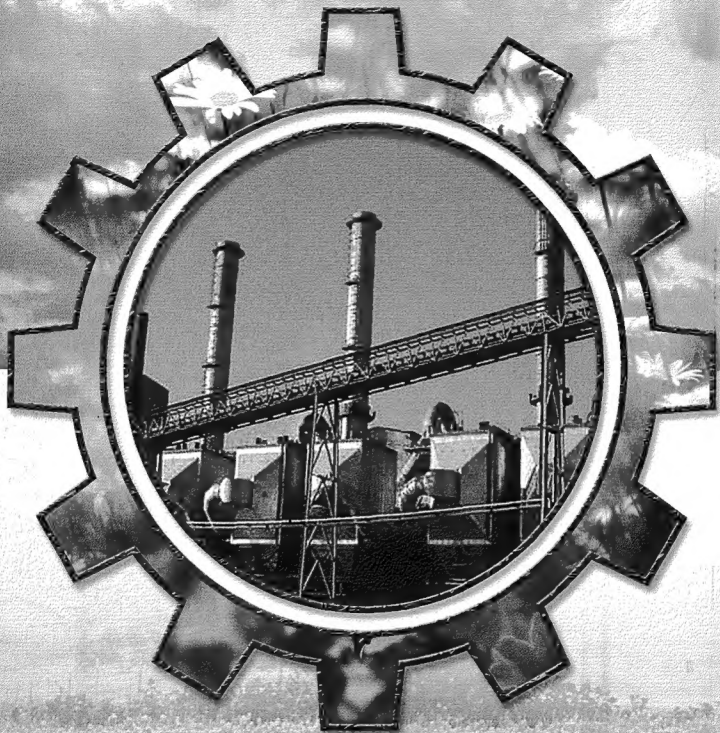
الإعلام فيما هو جزء من الحل، هو جزء من المشكلة. وليس أمام الوزارة حتى تحيّد العوامل الخارجية المؤثرة سوى أن تبدأ بإغلاق النوافذ المخترقة أمام الإعلام، حتى لا يتحول منسوبو الوزارة - لا شعورياً - إلى أسرى عند الإعلام أو منتديات الإنترنت.

صحيح أن الوزارة يجب أن تستمع إلى نبض المجتمع والشارع، لكنها يجب ألا تتراقص قراراتها على إيقاعات هذا «النبض» غير المنتظم!

أريد أن أؤكد مرة أخرى أنني لا أطالب بإغلاق الأبواب في وجه الإعلام، لكني أطالب بإغلاق النوافذ.. لأن الأبواب - إذا كانت مفتوحة - تكفي. ■



من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور



أسمنت اليمامة

تواجه الحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن الحصول عليه من تقنيات التحكم في الانبعاثات للمحافظة على البيئة.

SD990c



قاموس إلكتروني إنجليزي - عربي ناطق وأكثر

شاشة ملونة
عالية الدقة
تعمل
بالبطاريات



- قاموس أطلس الحديث C إنجليزي - عربي (الموسوعي) وقاموس عربي - إنجليزي عام .
- وقاموس (لونغ مان) إنجليزي - إنجليزي ، وجميعها مزودة بنظام حقيقي للفظ الكلمات الإنجليزية . بالإضافة إلى قاموس الصور المتحركة الجديد .
- تطبيق للتدريب على لفظ الكلمات والعبارات الإنجليزية .
- المفردات الإنجليزية الأساسية . والمتراكبات ، المتضادات ،
- والمتشابهات . والمختصرات ، والأمثلة الإنجليزية ، وغيرها
- من المعلومات .
- مرشد شامل لقواعد اللغة الإنجليزية واللغة العربية .
- يحتوي على عدة موضوعات متعلقة باللغة الإنجليزية كالحروف
- الهجائية والأصوات ، والجمل البسيطة ، والأمثلة البسيطة .
- يحتوي على موضوعات عدة عن أساسيات القراءة والكتابة ،
- وكتابة البحوث .
- موسوعة شاملة تغطي العديد من الموضوعات ، بالإضافة إلى
- فحص معلوماتك .
- اختبارات متنوعة في مختلف مجالات اللغة الإنجليزية .



منطق للكمبيوتر والاتصالات المحدودة



المركز الرئيسي : ص.ب ٢٥٧ الدمام ٣١٤١١ فاكس ٨١١١٥١٢

فروع - الخبر: مجمع فؤاد سنتر ٨٩٥٣٢٨ - الدمام: مركز البانة ٨٣٤٦٥٥ - الواحة ٨٢١٩١٤٥ - الرياض ٤٧٦٧٧٧٧ - العرض ٤٧٨١١٧٦ - جدة ٦٣٩٤٤٢٢ - العرض ٦٣٨٦٧٢

المنطقة الشرقية،	المنطقة الوسطى،	الخروج،	المنطقة الغربية،
مكتبة جريب	8943311 مكتبة جريب (العلياء)	4626000 مكتبة الاشراق	6601325 مكتبة المصيف
مكتبة العبيكان	8091399 مكتبة جريب (المرز)	4773140 بريدة،	6713143 مكتبة الدار السعودي
مكتبة التلبي	8411395 مكتبة العبيكان	4654424 مكتبة العليقي	6827666 ينبع،
مكتبة الوطنية الجديدة	8640040 اكسترا	4196677 الروس،	6546658 مكتبة باحمدون
الأحساء،	مكتبة الشفري	4611717 مركز القرطاسية	6671734 مؤسسة باقرط للتجارة
مكتبة الإحساء	5311501 مكتبة أبو معطي	4119657 حائل،	6606405 مكتبته تهامة
مكتبة العبيكان	5864666 مكتبة المويد	4020396 الأدوات المدرسية	5741066 خميس مشيف،
مكتبة المنار	5928388 الكترو	2053444 عرعر،	5587235 بن خصوصه للكمبيوتر
مكتبة الضامر	5825113 مكتبة الخرجي	4646258 معرض الكروان	5426634 المنهل للإلكترونيات
مكتبة العبيكان - حضر الباطن	7211118 رمت	4093333 الزلفي،	8330620 تبوك، مكتبة النجدة
الخطيف،	2298255 الشبيكة الغضبية	2766601 عذيرة،	8366666 جيزان، مؤسسة السلطان
الأسواق العالية	7662800 معرض دبي	2202958 المنطقة الغربية، جدة	8255966 شركة عالم الإلكترونيات
مكتبة المعرفة (حائل)	5432469 شركة الصباح	4263319 مكتبة مرزا	8236442 مؤسسة باقرط للتجارة
القطيف،	الكمبيوتر العربي	2290075 مكتبة المأمون	6726020 الطائف،
مؤسسة العلقم	8540174 مخزن الكمبيوتر	6446614 مكتبة العربية	7360400 مؤسسة السيوي